التربيـــة المقارنـــة

منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية

التـــربية المقـــارنـــة

منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية

الأستاذة الدكتورة/ سعاد بسيوني عبد البني
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة
والإدارة التعليمية

دكتور/ أمين محمد النبوي
أستاذ التربية المقارنة والإدارة
التعليمية المساعد

دكتورة مرفت صالح ناصف
أستاذ التربية المقارنة والإدارة
التعليمية المساعد

دكتور سليمان عبد ربه محمد
أستاذ التربية المقارنة والإدارة
التعليمية المساعد

دكتور محمد طه حنفي
مدرس التربية المقارنة
والإدارة التعليمية

دكتورة نهلة عبد القادر هاشم
مدرس التربية المقارنة
والإدارة التعليمية

الطبعة الثانية
١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥ م

الناشر: مكتبة زهراء الشرق
١١٦ شارع محمد فريد، القاهرة ت ٣٩٢٩١٩٢

التربيــة المقارنــة

منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
٢٠٠٤/٤٨٤٥

الناشر مكتبة زهراء الشرق
١١٦ ش محمد فريد، القاهرة – ت: ٣٩٢٩١٩٢

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ ... يَرفَعِ اللهُ الَّذينَ آمنُوا منكُم والَّذينَ أُوتوا العِلمَ درجاتٍ واللهُ بِما تَعمَلُون خَبِيرٌ﴾

(المجادلة: ١١)

﴿يا أيها الناسُ إِنا خَلقناكُم مّن ذكرٍ وأنثى وَجَعَلناكُم شُعُوباً وقبائلَ لتَعَارَفُوا إنَّ

أكرَمَكُم عندَ اللهِ أتقَاكُم إنَّ اللهَ عَليم خَبيرٌ﴾

(الحجرات: ١٣)

﴿...... واتقوا اللهَ ويُعَلمُكُمُ اللهُ واللهُ بِكلِ شَيءٍ عَليمٌ﴾

(البقرة: ٢٨٢)

محتويات الكتاب

الفصل الأول
التربية المقارنة
المفهوم والأهداف وطرق البحث
(د. أمين محمد النبوي)

رقم الصفحة

الفصل الثاني
تعليم ما قبل المدرسة

(أ.د سعاد بسيوني عبد النبي)

الفصل الثالث
التعليم الإلزامي
د. سليمان عبد ربه محمد

الفصل الرابع
التعليم الثانوي

د. مرفت صالح   د. نهلة عبد القادر

الفصل الخامس
التعليم الجامعي

أ. د سعاد بسيوني　　　　د. محمد طه حنفي

مقدمة الكتاب

تزايد الاهتمام بعلم التربية المقارنة نظراً لأثره في زيادة المعرفة التربوية على الصعيد الدولي، سواء على المستوى الأكاديمي أو التطبيقي، وفي استشراف مستقبل تربوي أفضل من خلال طرح سياسات تربوية مستقبلية، وحلول مستقبلية للمشكلات والقضايا التربوية بما يتلاءم والتغيرات العالمية والمتطلبات المستقبلية على كل من المستوى العالمي والمحلي.

ويهدف هذا الكتاب من خلال محتواه إلى إبراز القيمة الثقافية والتاريخية للتربية المقارنة، وما يمكن أن تحققه من تفاهم دولي من خلال معرفة نظم التعليم بالمجتمعات المعاصرة وما تواجهه من مشكلات وسبل علاجها، والاستفادة منها في اختيار الإجراءات التربوية الملائمة لأوضاعنا الاقتصادية والثقافية وغيرها. ويضم الكتاب خمسة فصول هي:

الفصل الأول "التربية المقارنة: المفهوم والأهداف وطرق البحث"

يتناول هذا الفصل الأساسيات الضرورية لدارس التربية المقارنة من حيث مفهوم التربية المقارنة، ومراحل تطورها، ومراحل تطوير منهجية البحث في الدراسات التربوية المقارنة مع نماذج تطبيقية لبعض المداخل المعاصرة في المنهجية العلمية.

أما الفصول التالية فقد تناولت المراحل التعليمية المختلفة المكونة للنظام التعليمي في عدد من الدول المختلفة ومصر وينتهي كل منها ببعض التوجهات المستقبلية التي تهدف إلى تطوير المرحلة التعليمية ورفع كفاءتها من خلال الاستفادة من دراسة الدول المختلفة وفي ضوء أوضاعنا الاقتصادية والثقافية.

والفصل الثاني "تعليم ما قبل المدرسة" يتضمن تطور تعليم ما قبل المدرسة والعوامل التي أثرت على الاهتمام بهذا التعليم والتوسع في مؤسساته، وأنواع مدارس هذا النوع من التعليم واتجاهاته المعاصرة، وتطبيقات تمثل نظم تعليم ما قبل المدرسة في كل من فرنسا واليابان ومصر.

والفصل الثالث "التعليم الإلزامي" يتناول تطور التعليم الإلزامي وصيغه المختلفة بعامة والتعليم الأساسي بخاصة حيث يركز الفصل على مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه وسماته واتجاهاته المعاصرة، وتطبيقاته في كل من بيرو والهند ومصر.

والفصل الرابع "التعليم الثانوي" يتناول تطور التعليم الثانوي وصيغه المتعددة واتجاهاته المعاصرة وأخيراً تطبيقات تمثل نظم التعليم الثانوي في كل من استراليا والنرويج ومصر.

والفصل الخامس "التعليم الجامعي" يتضمن تطور التعليم الجامعي واتجاهاته المعاصرة ويلي ذلك تطبيقات تمثل نظم التعليم الجامعي في كل من إنجلترا واليابان ومصر.

وندعو الله العلي القدير أن يمثل هذا الكتاب إضافة جديدة للدارسين والباحثين والمشتغلين في ميدان التربية المقارنة.

وما توفيقنا إلا بالله

المؤلفون

القاهرة في

١٤٢٦هـ /٢٠٠٥م

الفصل الأول
التربية المقارنة
المفهوم- الأهداف وطرائق البحث*

١- أزمة التربية المقارنة:
مقدمة:

يقول المثل العربي "كل الشعاب تؤدي إلى مكة"، وبإمكاننا أن نلبس هذا المثل لباس همومنا ومشاكلنا مع التربية المقارنة، فأية دراسة يتم فيها تحديد اوجه التشابه وأوجه الاختلاف يُطلق عليها "دراسة مقارنة"، ويصبح مجرد الوصول إلى محاولات (لتفسير) هذا التشابه وذلك الاختلاف هو الشغل الشاغل للتربية المقارنة، والذي قد ينتهي دورها بعده. وإذا كان التفسير يُعد غاية كل علم، فإن (التفسير) الذي قد يصل إليه البحث في التربية المقارنة هو مجرد الوقوف على (القوى والعوامل الثقافية) المؤثرة في المشكلة التربوية موضوع البحث، ونظرة سريعة على القوى والعوامل الثقافية تلك في معظم البحوث والدراسات التي تشير إلى ظاهر التشابه، بل القول بالتوحد بينها والتماثل sameness، وإرجاع كل مشكلة تعليمية قد تشترك فيها أكثر من دولة، إلى بعض العوامل الثقافية؛ كالعامل التاريخي أو السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي أو الديني وغيرها.

ونظرة سريعة أخرى على مشكلات تعليمية مغايرة نجد لها تفسيراً في نفس هذه (المجموعة) أو التركيبة المصطنعة من القوى والعوامل الثقافية، والتي يقتصر فيها دور الباحث في التربية المقارنة على مجرد (نقل) أو (استعارة) بعض ما توصلت إليه العلوم الاجتماعية الأخرى كالسياسة والقانون والاقتصاد والأنثربولوجي والاجتماع وغيرها، وبالطبع يمكن القول بأن (ما يصلح لتفسير كل شيء، لا يصلح لتفسير شيء على الإطلاق).

وإذا نظرنا إلى عمليات تحليل وتفسير القوى والعوامل الثقافية التي تقف خلف النظم التعليمية القومية، فإننا نلاحظ أن "النظم التعليمية في دولة ما دائما تتأثر

* دكتور أمين محمد النبوي: أستاذ مساعد التربية المقارنة بكلية التربية، جامعة عين شمس.

أكثر بعوامل من خارج هذه الدولة أكثر من تأثرها بعوامل من داخلها"[1] فمثلاً لا يمكن تفسير التوسع في الفرص التعليمية بعد الحرب العالمية الثانية بالرجوع إلى دولة واحدة أو إلى أمة واحدة، ودراسة بنيانها السياسي أو هيكلها الاقتصادي أو خصائصها الاجتماعية، بل نلاحظ أن التوسع في التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي والعالي، قد تم في إطار متخط للحدود القومية والدولية Transnational context، تحت تأثير التغييرات في التكنولوجيا والاتصالات وسوق العمل.

وعادة ما تخلص الدراسات المقارنة من هذا النوع – المحكوم بتأثيرات القوى والعوامل الثقافية على النظم التعليمية وحالتها التي عليها الآن. والمشكلات التي تواجهها – بالتأكيد على دور المناخ القومي national Climate والسياق المجتمعي societal context على الأداء التربوي وأداء النظم التعليمية، وأنه لكي يمكن للنظام التعليمي أن ينجح في تحقيق أهدافه يجب تغيير السياق الثقافي للمجتمع بمكوناته المختلفة. وهذا بالطبع يقلل من دور التربية ونظم التعليم وما يمكنها أن تلعبه في تغيير المجتمع، بل والقول بقيادة عمليات التغيير في السياق المجتمعي بأكمله.

ويغلب على عمليات التحليل والتفسير هذه، أنها تتصف بالذاتية والشخصية، وتعتمد على القدرة الشخصية للباحث، وبالتالي فإنه لا يمكن لأي عدد صادق من القضايا (الشخصية)، أن يؤسس صدق النظرية أو القضية الكلية، أو الوصول إلى تعميمات قد تفيد مستقبلاً.

والجدير بالذكر أن التربية المقارنة في عمليات الوصف والتحليل والتفسير، كثيراً ما يلجأ الباحثون فيها إلى استخدام مفاهيم وبني نظرية وتنظيرية قد تكون متعارضة أحياناً، وقد تكون متفاوتة زمنياً وهيكلياً، وبالتالي فإن الباحث في التربية المقارنة يجب أن يُخط له منظوراً منهجيا (بارادايم paradigm)، نموذج قياسي إرشادي وليس "نظرية"، وإنما هو مجموع وسائل ومناهج البحث ونتائجه الذي يجسد جميع عناصر الممارسة العلمية في مرحلة زمانية ومكانية محدودة من مراحل البحث وبناء المعرفة، يساعده هذا المنظور على تعقل مشكلة بحثه وتحليلها وتفسيرها والتنبؤ بمسارها المستقبلي وإمكانيات حلها.

إن التربية المقارنة في عصر التحولات الجذرية التي يشهدها عالمنا اليوم مع بدايات القرن الحادي والعشرين، تبدو بحاجة متزايدة إلى مراجعة مداخلها وعملياتها وأهدافها كعلم له تضميناته وأهدافه البرجماتية Discipline With Pragmatic Implication [٢] مما يؤكد الحاجة إلى التحول عن التقليدية غير المرنة Traditional Inflexibility إلى مداخل وأساليب متجددة[٣].

ويدعم هذا التوجه ظهور اهتمامات بحثية جديدة في مجال التربية المقارنة، فقد ظلت التربية المقارنة حتى الحقبة الراهنة تركز على قضايا التعليم والتنمية، والتخطيط التربوي، والنواتج الفردية للمدرسة، وذلك في سياق (دولة)، وفي ضوء تحليل وصفي، ومناقشات للنظم التعليمية والمشكلات والقضايا، والقليل من هذه الدراسات تركز على كيفية فهم المدرسة، وربط العمليات التربوية والإدارية بنواتج التعليم، ورغم أن أدبيات التربية المقارنة تذخر بالدراسات المقارنة للتخطيط التربوي مثلاً؛ إلا أن ما يهمنا ليس التركيز على أساليب التخطيط ونواتجه، بل دراسة السياق المؤسسي للتخطيط Institutional context of planning بمعنى من يخطط؟ وماذا يخطط؟ ولصالح من؟ والعلاقة بين التخطيط واللا مساواة، والأيديولوجيات المختلفة في التخطيط، بمعنى النظر إلى المجال من خلال العمليات المؤسسية في سياق سياسات قومية وعالمية ودولية [٤].

وباختصار، فإن علم التربية المقارنة يشهد تحديات كثيرة مرتبطة بطرائقه البحثية methodological، وموضوعاته ومجالاته وأيديولوجيته.

٢- مفهوم التربية المقارنة:

من الصعب الوصول إلى تعريف محدد للتربية المقارنة نظراً لكون البحث فيها ينقسم كما هو الحال في البحوث العلمية- إلى بحوث أساسية Basic، وبحوث تطبيقية applied أو بحوث الفعل Action Research، كذلك تعدد محاولات التعريف وانقسام علماء التربية المقارنة حوله، فمنهم من يرى تعريف التربية المقارنة من خلال المحتوى Definition by content، ويؤيد ذلك طبيعة علم التربية المقارنة ذاتها، من كونها علماً متعدد التخصصات Multidisciplinary، ومتداخل التخصصات Interdisciplinary. فمحتوى التربية المقارنة هو البحث في

العلاقات بين النظام التعليمي والمجتمع الذي يوجد فيه، فيمكن تعريفها طبقاً للمحتوى بأنها "الدراسة عبر القومية cross- national للنظم التعليمية في علاقتها بالمجتمع الذي توجد فيه بهدف الوصول إلى مبادئ عامة يمكنها أن تفسر كيفية عمل النظم التعليمية في سياقات مختلفة".

ويتعدى البعض ذلك الهدف المقتصر على مقارنة النظم التعليمية في حالتها الراهنة التي توجد عليها بالفعل، إلى محاولة استشراق مستقبل النظم التعليمية ومساعدة صانعي القرار على اختيار أنسب الحلول والإصلاحات التعليمية للظروف الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية أو المتوقعة، خاصة مع تزايد الاعتقاد بأن "معظم النظم التعليمية قد تشكلت بفعل عوامل غالباً مشتركة لكثير من الدول، وحركتها وتوقعاتها ومُثلها المستقبلية تعتبر نتاج لحركات عالمية، إضافة إلى أن مشكلات التعليم في الدول المختلفة هي في الحقيقة مشكلات متشابهة والمبادئ التي توجه حلولها يمكن مقارنتها وتحديدها"(٥).

وهذا التعريف- الذي هو أقرب إلى وظائف التربية المقارنة- يؤكد من خلاله هانز Hans على أهمية التأكيد على دور التعليم في إعادة صياغة الشخصية القومية National character، والتي تأتي النظم التعليمية انعكاساً لها، وذلك بإمكانية جعل التعليم نفسه "عاملاً جديداً في إعادة صياغة وتشكيل الشخصية القومية"(٦).

أما التعريف من خلال الطريقة Method فقد كان هو الشغل الشاغل لعلماء التربية المقارنة خاصة في حقبة الستينيات التي شهدت نمواً متزايداً في أساليب ومناهج البحث في التربية المقارنة بهدف جعلها علماً أكاديمياً له قيمته وأهميته في صياغة وتنفيذ النظرية التربوية. وقد تأثر فيها علماء التربية المقارنة بالأساليب المنهجية والمداخل المستخدمة في العلوم الاجتماعية الأخرى كعلم الاجتماع والسياسة والأنثربولوجي والاقتصاد والتاريخ وغيرها.

ويمكننا استعراض بعض التعريفات التي ساقها رواد التربية المقارنة في مراحل تطورها المختلفة للوقوف على ما طرأ على التعريفات من تطور ونمو.

٢-١- تعريف مارك أنطوان جوليان: (١٨١٧)

رغم قدم التربية المقارنة وتعدد محاولات تعريفها وتحديد وظائفها ومجالاتها، إلا أن مارك أنطوان جوليان Marc- Antoine Jullien هو من كسب لقب "أبو التربية المقارنة العلمية Scientific Comparative Education (٧) من خلال مقالته "حول التربية المقارنة" Esquisse.. sur Leducation Comparee.

ويجعل مارك أنطوان الهدف الرئيسي للتربية المقارنة تطوير النظم القومية للتعليم بما يتناسب مع الظروف المحلية، وبالتالي فإن التربية المقارنة هي "الدراسة التحليلية- التي تستند إلى الملاحظة الموضوعية وتجميع الوثائق والدقة- للنظم التعليمية في البلاد المختلفة"(٨).

"فالتربية، مثلها مثل بقية العلوم، تقوم على حقائق وملاحظات، ينبغي تصنيفها في جداول تحليلية، تسهل مقارنتها. وذلك بهدف استقراء أو استنتاج بعض المبادئ والقواعد المحددة. فالتربية ينبغي أن تصبح علماً إيجابيا، بدلا من أن تظل تحكم بآراء ضيقة ومحدودة، تجعلها نهباً للرغبات والقرارات الاعتباطية من جانب من يسيطرون عليها، إذ ينبغي أن تسير على الخط الصحيح الذي يجب أن تتبعه؛ باختصار يعني ذلك أما تعميق روح الكراهية من خلال عمل روتيني أعمى، أو إزكاء روح أخرى- في النظم التعليمية- تدفعها في اتجاه التجديد"(٩)

ومن التعريف السابق يتضح أن هدف جوليان لم يكن النقل والاستعارة- كما أشار إلى ذلك جورج بيريداي(١٠)- اتساقاً مع طبيعة المرحلة التي ينتمي إليها جوليان، ولكن جوليان كان سباقاً لعصره. كما يؤكد ذلك بريان هولمز Holmes في أن هدف جوليان من الدراسات التحليلية المقارنة كان الوصول إلى مبادئ عامة أو رابطة عالمية، أو استنتاج مبادئ عالمية للسياسة التعليمية من خلال البحوث المقارنة وهو هدف تسعى التربية المقارنة للوصول إليه في الفترة الراهنة.

٢-٢- تعريف كاندل: Kandel ١٩٣٣

يعرف كاندل التربية المقارنة- بقوله: "على أساس ما تفرضه المنهجية، فإن التربية المقارنة يمكنها أن تعني الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر(١١). ويؤكد كاندل على استحالة فهم النظم التعليمية والاختلافات بينها دون الغوص تحتها

لاكتشاف القوى والمؤثرات التي ساعدت في تشكيلها بالطريقة التي عليها الآن[١٢]. وبالطبع فإن كاندل- كما سيتضح فيما بعد- يعبر عن المرحلة التي ينتمي إليها ونعني بها مرحلة القوى والعوامل الثقافية أو مرحلة الشرح والتفسير explanatory or Interpretative والتي تعتمد أساساً على التحليل التاريخي. ويؤكد كاندل أن "دراسة التربية المقارنة هي دراسة متداخلة التخصصات"[١٣] بمعنى أنه يتعين على المتخصص في التربية المقارنة أن يكون على علم ودراية بالنظريات السياسية، وتاريخ التربية واقتصاديات التعليم وغيرها.

٢-٣- تعريف بيريداي: G. Z. F. Bereday

يعرف بيريداي التربية المقارنة بأنها ليست مجرد الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، فهي لا تعني التاريخ المعاصر للتربية، أو هي فرع من علم اجتماع التربية أو العلوم السياسية، ولكنها يمكنها أن تشمل كل هذه العلوم وأكثر. وهدفها البحث عن الدروس التي يمكن استنتاجها من التنوع في الممارسات التعليمية بين الدول المختلفة، وهذه الدروس يمكن استنتاجها بفعالية من خلال تطبيق أساليب البحث المنهجية في العلوم ذات الصلة بالتربية. ونتيجة لتأثره بعلم الجغرافيا، يعرف بيريداي التربية المقارنة بأنها "الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي، ومهمتها هي التوصل بمساعدة طرائق البحث المستخدمة في العلوم الأخرى، والبحث عن الدروس التي يمكن استنتاجها من الاختلافات في الممارسات التعليمية في المجتمعات المختلفة"[١٤].

٢-٤- تعرف هولمز:

تعتبر التربية المقارنة بالنسبة لهولمز وسيلة للإصلاح، أو التطوير المخطط للنظم التعليمية، وفي نفس الوقت طريقة للبحث تهدف إلى نمو المعرفة والنظرية في مجال التربية[١٥]. ويعتقد هولمز أن علماً تربوياً له قوة مؤثرة، وموجهة وتنبؤية، يمكن أن تتم تنميته وتطويره من خلال الدراسات المقارنة. وطبقاً للنموذج التحليلي، في طريقته التي تعرف بمدخل المشكلة Problem approach، أو مدخل حل المشكلة problem- solving approach، يمكن الوصول إلى الحلول الأكثر مناسبة "best fit" للمشكلة موضوع البحث.[١٦]

فالتربية المقارنة ليست علماً نظرياً خالصاً، بل أنها علم تطبيقي كذلك. بمعنى أنه يمكن من خلالها الوصول إلى نواتج أو مبادئ أو توليد حلول للمشكلات وتشكيل سياسات للإصلاح، ويمكن أيضاً للتربية المقارنة أن تساعد في عمليات التنفيذ الفعال للسياسات التعليمية، والتنبؤ بإمكانيات نجاحها. "فالتربية المقارنة في إمكانها أن تجنب النظم التعليمية تبني سياسات تعليمية لها نواتج مدمرة على التعليم".(١٧)

٢-٥- تعريف هارولد نواة وماكس اكستاين: Harold J. Noah & Max Eckstein

يعرف نواة التربية المقارنة بأنها مجال تطبيقي في التربية يخدم مجالات التقويم والإدارة المدرسية والإدارة التعليمية، وصنع السياسة التعليمية، فهي مجال لاستخدام نتائج المقارنة لتدعيم (أو معارضة) برنامج محدد في التغيير(١٨). ويتطرق نواة واكستاين إلى أهمية التربية المقارنة في تقديم "مساعدة متميزة تماماً في تفسير الظواهر الملاحظة في التعليم والمجتمع".(١٩) فهدف التربية المقارنة اختبار الفروض لكشف العلاقة بين التربية والمجتمع وتفسيرها من خلال المادة العلمية عبر القومية cross- national. فالتربية المقارنة تمثل "نقطة التقاطع intersection بين العلوم الاجتماعية والدراسات التربوية والأبعاد عبر القومية"(٢٠). ويؤكدان أن التربية المقارنة علم متعدد المخصصات ويتطلب مداخل الفرق متداخلة التخصصات.

٢-٦- تعريف ادموندكنج: Edmundking

يؤكد كينج على أن التربية المقارنة علم تطبيقي عملي، رغم حرصه على تأكيد التكامل والترابط بين الجوانب النظرية والعملية في التربية المقارنة. كما يؤكد كينج على أن التربية المقارنة علم يرتبط بصنع القرار وتنفيذه(٢١). وللتربية المقارنة عند كينج أهدافاً متعددة، وتبعاً لمستوى هذه الأهداف نلاحظ أن الهدف الأول- والأقل بالنسبة لتدرج الأهداف عنده- هو أن تكون التربية المقارنة وسيلة تحليلية- معلوماتية من خلال إظهار "كليات الثقافات Whoenleness of Cultures". أما المستوى الثاني أو الهدف الثاني فيتمثل في كونها "مخزناً للأساليب". A

repository of techniques، أو الخبرات العملية التي تساعد في تحليل المشكلات ووضع الخطوط العريضة للموضوعات التي تطرحها الدراسات التربوية. المستوى الثالث فيتمثل في تقديمها معايير لبحوث محددة مثل البحوث المسحية الدولية، أما المستوى الرابع، والذي يعتبره كنج أبرز أهداف التربية المقارنة فهو التنفيذ الفعال للقرارات التربوية.(٢٢)

ويعطى كينج أهمية بالغة للهدف المتعلق بصنع القرارات التعليمية نظراً لأهمية مثل هذه القرارات على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للدولة، ولكونها لم تعد قرارات سهلة يمكن اتخاذها من جانب فرد ما، بطريقة بسيطة، بل أصبحت قرارات صعبة، معقدة، مصيرية، فالقرارات التعليمية لها تأثيرات بعيدة المدى، ولكي نضمن فعاليتها يجب أن تبنى على أسس واضحة- المعلومات المتاحة والقرارات العلمية السليمة. "فالتغييرات في السياسة التعليمية من المحتمل أن تؤثر في مستقبل البشرية على مستوى غير مسبوق".(٢٣)

من العرض السابق يتضح أن التربية المقارنة علم يهتم بتحليل النظم التعليمية ومشكلاتها في بلدين أو أكثر في ضوء السياق السياسي، الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي والأيديولوجي، بهدف فهم العوامل التي تقف وراء أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها.

ويجب التفرقة بين المقارنة "بين" between النظم التعليمية المختلفة، والمقارنة "داخل" within النظام التعليمي الواحد.

وتحدد موسوعة التربية المقارنة Encyclopedia of comparative Education(٢٤) مصطلح "المقارنة" بأنها تعنى الفحص لشيئين أو أكثر بوضعهما بجانب بعضهما البعض، والبحث عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها. وهنا تشير الموسوعة إلى خطأ شائع يتمثل في وجود العديد من الدراسات التي تتناول نظم التعليم بالوصف والتحليل وقد تقدم بعض المقترحات للتطوير بأنها (دراسات مقارنة)، فهذه الدراسات طالما لم تتناول بالدراسة الوصفية التحليلية التفسيرية نظامين أو أكثر بالمقارنة، تعد من الدراسات "الدولية" International وليست من الدراسات المقارنة.

أما المقارنة في "المجال التعليمي" أو المقصود بالنظم التعليمية فتعني جميع أشكال التعليم الرسمي المخطط من مرحلة ما قبل المدرسة حتى التعليم الجامعي، كذلك التعليم غير الرسمي، وتعليم الكبار والتعليم المستمر. ولا يعني ذلك أن عملية المقارنة سهلة، ميسورة، فهي عملية معقدة، تعتمد على مداخل متعددة وعلوم متداخلة التخصصات أو معتمدة على أكثر من تخصص لمقارنة النظم التعليمية ومشكلاتها في إطار من المقارنة الثقافية أو عبر الثقافية.

ومن الأهمية بمكان أن نضيف إلى محاولة تعريف التربية المقارنة، أنها لا تعني بمقارنة نظم التعليم الحالية، بل تتعدى ذلك إلى "التنبؤ" بأفضل التجديدات أو الإصلاحات التعليمية التي تناسب التغيرات "المتوقعة" في الظروف الاجتماعية والاقتصادية لدولة ما، أو على مستوى إقليمي أو عالمي.

ويمكن اقتراح التعريف التالي للتربية المقارنة:

التربية المقارنة علم من العلوم التربوية يُعنى بالسياق المؤسسي للنظم التربوية والعوامل المؤثرة فيها في السياق المجتمعي والعالمي، بهدف الوصول إلى مبادئ وقوانين ونظريات تفسر اتجاهات التغيير التربوي وعمليات إدارته في السياقات الثقافية المختلفة، وذلك بغرض تجنب المشكلات الناتجة عن الصياغات غير العلمية للتغييرات التربوية وإدارتها، وانعكاسات ذلك على الدول المختلفة.

وهذا التعريف يؤكد الجوانب التالية:

- أن التربية المقارنة علم نظري- تطبيقي، متداخل ومتعدد التخصصات.
- أهمية التحليل الدقيق (الكمي والكيفي) للسياق الثقافي للمؤسسات التربوية (مدرسة- جامعة...) للتعرف على آلياتها وطريقة عملها، وثقافتها، ومناخها التنظيمي وغير ذلك من الجوانب الداخلية Factors، وربط ذلك بالسياق الثقافي للمجتمع والسياق العالمي للتأثيرات المتبادلة بينها.
- التركيز على البعد المستقبلي في التربية المقارنة من خلال التأكيد على عمليات التغيير التربوي وإدارته، والوصول إلى مبادئ وقوانين ونظريات لتفسيره والتنبؤ بمدى نجاح التغييرات التربوية في ظل آليات التغيير المجتمعية السائدة في المجتمع.

- التأكيد على أن التربية المقارنة لا ينحصر عملها على نظم التعليم الحالية، فنظم التعليم في حالة تغير ديناميكي مستمر، وبذلك فالتربية المقارنة تعمل على رصد اتجاهات التغيير في النظم التعليمية والنظم المجتمعية الأخرى (النظام السياسي، النظام الاقتصادي، النظام القيمي... وغيرها).
- أن الهدف النفعي سيظل مسيطراً على أهداف التربية المقارنة ويتمثل في ضمان التنفيذ الفعال للسياسات التعليمية في الدول المختلفة من خلال مدارسة المبادئ والقوانين والنظريات الخاصة بالتغيير في النظم التعليمية وصعوباته ومعوقاته وكيفية مواجهتها.
- أن الهدف العالمي والدولي المتمثل في تحسين وتطوير نظم التعليم في البلاد المختلفة يعتبر هدفاً أصيلاً للتربية المقارنة (والتربية الدولية) والتي من بين أهدافها تحقيق التعاون والتفاهم الدولي والأمن والسلام العالمي.
- التأكيد على ضرورة تنوع الأساليب المنهجية في الدراسات المقارنة لتحقيق الجانبين النظري (التنظيري) والعملي (التطبيقي).

٣- أهداف التربية المقارنة:

من استعراضنا للمحاولات المختلفة لوضع مفهوم أو "تعريف" للتربية المقارنة، ركز الكثير منها ضمناً على أهداف التربية المقارنة والتي يمكن صياغتها على النحو التالي:

٣-١ الأهداف النظرية:

- يمكن للتربية المقارنة- خاصة مع ما تشهده من تطورات في مداخلها المختلفة- أن تساعد على تنمية المعرفة والنظريات والمبادئ حول التربية بصفة عامة، وحول علاقتها بالمجتمع بصفة خاصة.
- يمكن للتربية المقارنة أن تكون مكوناً هاماً في "مساعدتنا على فهم أنفسنا بطريقة أفضل من خلال فهم أفضل لماضينا، وتحديد وضعنا بطريقة أفضل في الحاضر، وتحديد ما يمكن أن يكون عليه مستقبلنا التربوي".[٢٥] "فالتربية المقارنة يمكنها أن تعمق فهمنا لنظامنا التعليمي والمجتمع؛ ويمكنها أيضاً أن

تساند صانعي القرار والإداريين، ويمكنها كذلك أن تشكل جزء هاماً من برامج تربية المعلمين"[٢٦].

- محاولة التعرف على ما يحدث في الدول الأخرى، ويمكن أن يساعدنا في تطوير نظامنا التعليمي.
- تحديد أوجه التشابه والاختلاف في الظواهر التربوية، وتفسير أسبابها ويشمل ذلك جميع جوانب النظم التعليمية واستخدام الدراسات المعتمدة على التحليل النظمي.
- زيادة الوعي والفهم للمشكلات المعاصرة للتربية والتحديات التي تواجه النظم التعليمية في سائر أنحاء العالم.
- "توسيع فهمنا لنظمنا التعليمية من خلال معرفتنا بالآخر، واستجابات المجتمعات الأخرى للمشكلات التي قد تبدو متشابهة تماماً لتلك التي ندركها في نظامنا التعليمي والبحث عن حلول ممكنة للمشكلات المحلية على أساس الاستفادة من خبرات الآخرين"[٢٧].
- التربية المقارنة يمكنها الوصول إلى (تعميمات) من خلال اختبار افتراضات Propositions عن علاقات معينة بين التربية والمجتمع، أو تفسير العمليات الداخلية في النظم التعليمية.
- تساعد التربية المقارنة من خلال معالجتها من خلال أكثر من منظور لمعالجة التغيير التربوي كحاجة ملحة لزيادة قدرة نظم التعليم على الاستجابة للمتغيرات العالمية العميقة والمتسارعة، مثل المنظور الفلسفي، وآخر منطقي وثالث تجريبي امبريقي ورابع إحصائي ...الخ، يمكن للتربية المقارنة أن تساعدنا على مقابلة ومقارنة تلك الرؤى ووضع تصورات بديلة للعلاقة بين التربية والمجتمع، "لدراسة أفكار وممارسات النظام التعليمي لدولة ما، يبدو أنه طريق لفهم ديناميتها الاجتماعية، واحتمالات التغيير والتحسن، إضافة إلى إمكانية القول بامتداد ذلك إلى النماذج العامة للتنمية بين المؤسسات والأفكار في العالم بصفة عامة"[٢٨].

- تساعد التربية المقارنة- من خلال الوصول إلى تعميمات ونظريات- الوصول إلى مجتمع عالمي يتحقق فيه التناغم العالمي World Harmony والسلام.
- تهدف التربية المقارنة إلى ما هو أبعد من تطوير نظم التعليم في العالم، إذ يتعدى ذلك ليشمل عمليات التنوير الثقافي enlightening في المجتمع بأكمله، ويعتمد ذلك أساساً على إثراء المناهج والمداخل العلمية في التربية المقارنة، باعتبارها الطريق الأمثل لحل مشكلات الواقع.

٣-٢- الأهداف التطبيقية:

- تزود التربية المقارنة واضعي السياسة التعليمية والمخططين للتعليم ببدائل رسم السياسة واتخاذ القرار، حتى تأتي السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أساس ثابت سليم(٢٩).
- أن هدف التربية المقارنة ليس النقل أو الاستعارة للأنظمة التعليمية، ذلك أن النقل أو الاستعارة عملية لا يؤمن عقباها، ما لم تتوافر لها ضمانات النجاح ومن أهمها المواءمة والتكيف(٣٠)
- معرفة أحوال النظم التعليمية في الدول الأخرى لم تعد استجابة لدوافع حب الاستطلاع والشغف، بل أصبحت ضرورة؛ فهي ضرورية لمعرفة وفهم الذات ومعرفة جذورها، وفهم شبكة الميراث الثقافي(٣١).
- التربية المقارنة تساهم في صنع القرارات المتعلقة بالقضايا الحيوية للتربية.
- التربية المقارنة باعتبارها علماً مستقبلياً، تساعد من خلال مداخلها التفسيرية على تحديد القوى التي تحكم مسار التغيير في النظم التعليمية وتوجيه مستقبلها.
- تساهم التربية المقارنة في انتشار المعلومات التربوية والمساهمة الفعالة في برامج التطوير والإصلاح التربوي في مختلف دول العالم.
- تؤكد التربية المقارنة على انتقالية Transferability وإمكانية تطبيق الأفكار التربوية من دولة لأخرى، وبالتالي المساعدة على تكوين نماذج أو اتجاهات أو مبادئ عامة للتعليم في الدول المختلفة.
- التربية المقارنة وسيلة عملية تساعد على تطوير وإصلاح نظم التعليم، وطريقة لتحديد الأسس أو المبادئ والنماذج أو القوانين التي تفسر عمل النظم التعليمية.

- تؤكد الدراسات المقارنة التطبيقية على أهمية أخذ السياق الأيكولوجي الدينـــامي المتحرك the dynamic Ecology في الاعتبار عند محاولة إصـــلاح النظـــم التعليمية في الدول المختلفة.
- للتربية المقارنة أهداف سياسية وأيديولوجية لها انعكاساتها عند التنفيذ في النظم التعليمية، "فالأيديولوجيا هي (محور) عمل التربية المقارنة كتخصـــص مـــن التخصصات التربوية، وأن هذا المحور أخذ يتأكد يوما بعد يوم فـــي التطـــور الطويل للتربية المقارنة"(٣٢).
- التربية المقارنة وسيلة لوحدة الأمة، والمصالحة السياسية خاصة في المجتمعات التي تتميز بالتنوع الثقافي والسياسي(٣٣).
- وهكذا تتعدد وتتنوع أهداف التربية المقارنة ما بين الأهداف النفعية والتطبيقيـــة والتنظيرية، والأهداف السياسية والأيديولوجية، ومحاولات فهم الذات وتعميـــق ذلك الفهم من خلال فهم الآخر.

٤- مراحل تطور التربية المقارنة:

قد يتساءل البعض عن جدوى تناول تاريخ التربية المقارنة، فليس من الأهمية بمكان أن نعرف مراحلها المختلفة وما طرأ عليها من تغييرات اعتقادا بأن المهم هو حالة التربية المقارنة ووضعها الراهن وكيفية تطويرها في المستقبل. ورغم أهميـــة التوجه المستقبلي وتطوير المداخل والأساليب المنهجية المســـتخدمة فـــي التربيـــة المقارنة، إلا أنه ينبغي ألا نغفل المراحل المختلفة، خاصة أن تناولها يؤكـــد- كمـــا سيتضح- على التراكم المعرفي وعلى إمكانية أن نجعـــل "العلميـــة"، أي التفكـــير العلمي، منهجا يمكن أن نتشربه في حياتنا، وفي مواجهة مشكلاتنا العملية.

أما لماذا التأكيد في مراحل تطوير التربية المقارنة علـــى تطـــور (منهجيـــة البحث) في التربية المقارنة، فذلك يرجع إلى أن الهدف وراء تناول مراحل تطـــور التربية المقارنة هو تناول منهجية البحث فيها، والعمل على زيادة وعينا بالمنـــهج. "فالعلم هو المنهج، والخطأ كل الخطأ يتمثل في تعجيل الوصول إلى عصـــر العلـــم

دون تأصيل لمناهجه"[٣٤]. إضافة إلى أن "جميع جوانب علم التربية المقارنة قد تقدمت ونمت أثناء المراحل الأساسية لتطور هذا المجال"[٣٥].

ويمكن إظهار مراحل تطور التربية المقارنة على النحو التالي:

٤-١- العصور القديمة: Antiquity

يعتبر ميلاد التربية المقارنة، أو "السنة الأولى" "Year one" للتربية المقارنة عام ١٨١٧، عندما نشر مارك أنطوان جوليان مقالته بعنوان "خطة وأفكار عمل أولية لعمل في التربية المقرنة"[٣٦].

أما قبل هذا التاريخ، فيطلق عليها علماء التربية المقارنة خاصة بركمان Brickman، مرحلة ما قبل التاريخ العلمي للتربية المقارنة أو مرحلة العصور القديمة antiquity، وهي مرحلة توجد في تاريخ كل مجال معرفي.

وأهم ما يميز هذه المرحلة اعتمادها على الزيارات للدول الأخرى لدواعي السفر أو التجارة أو الحروب أو البعثات التبشيرية الدينية، وكان يتم تداول الانطباعات والتحليلات بطريقة شفهية تركز أساساً على تدريب الذاكرة.

٤-٢- العالم الكلاسيكي:

تعتبر الأعمال المكتوبة للكتاب الرومان والإغريق الكلاسيكية أهم ما يميز بداية التاريخ المكتوب للتربية المقارنة، فعلى سبيل المثال في أثناء القرن الخامس قبل الميلاد، كان بندار Pindar على وعي بالمقارنات التقويمية لعادات الشعوب، كذلك تضمنت كتابات هيرودوت Herodotus تعليقات مقارنة في ثقافات الفرس والمصريين القدماء، والأشوريين Assyrians والبابليين Babylonians والإغريق Greek كذلك كتابات هيبوكراش Hippocrates سنة ٣٥٧ قبل الميلاد التي تؤكد على إرجاع ما بين الشعوب من اختلافات في الذكاء إلى الظروف المناخية، وكتابات كل من Cyropaedia و Xenophon سنة ٣٥٥ قبل الميلاد التي تضمنت وصفاً لتعليم الفرس ويمكن أن يساعد القارئ الإغريقي في مقارنته بين تعليم الفرس والتعليم الأسبرطي. وقام يوليوس قيصر Julus caesar في عام ٤٤ قبل الميلاد بعقد مقارنات بين ثقافات شعوب الغال Gaul، وحلل الخصائص التعليمية والثقافية للزرويد (الكهنة عند قدماء الإنجليز Druids). وقام العالم التاريخي- الأخلاقي

تاكيتيوس Tacitus سنة ١١٦ قبل الميلاد بالتعليق على الثقافة والتعليم عند اليهود، والبريطانيين Britans والغاليين Gauls. وفي تحليله المفصل للألمان كان يبدو كثيراً أنه يتضمن نقداً للحياة والمجتمع الروماني[٣٧].

٤-٣- مرحلة العصور الوسطى: Middle Ages

ساعد انتشار التجارة والرحلات والبعثات المسيحية خاصة أثناء الحروب الصليبية التي وجهتها الدولة النصرانية في القرون الحادي عشر، والثاني عشر والثالث عشر إلى المشرق على العودة بكثير من الدراسات عن المناطق الأجنبية، متضمنة بعض المناقشات للاختلافات في العادات والثقافات. هذا بالإضافة إلى تقارير البحارة واستخدامها في وصف حياة الشعوب ودراسة سلوكياتها ومذاهبها الدينية. وأضاف الدبلوماسيون Diplomats الكثير للمعلومات الثقافية عن الشعوب وقام الكثير من الرحالة بمحاولة فهم ومعرفة الشعوب الإسلامية والأوربية، كذلك قام الغربيون بوصف الصينيين. علاوة على إسهامات غير الأوربيين في الدراسات الأنثربولوجية الوصفية بالمعنى الواسع للشعوب مثل دراسات الطلاب الصينيين من الهند أثناء تواجدهم فيها للدراسة. وكان للمتعلمين العرب إسهام حقيقي في الدراسات المقارنة، فعبد الرحمن ابن خلدون Ibnkhaldun (١٣٣٢- ١٤٠٦م). "تجاوز كونه مجرد عالم من علماء التاريخ والاجتماع، اعترف العالم بفضله في هذين المجالين، إلى كونه عالماً من علماء التربية المقارنة المعدودين، الذين سبقوا علماء التربية المحدثين بأكثر من خمسة قرون، في الربط بين نظم التعليم والمجتمعات التي توجد فيها"[٣٨].

"ولم يقتصر ابن خلدون على وصف الحالة التعليمية في مختلف الحواضر والأمصار الإسلامية، بل تحدث عن شيء منها في عدد من الأمصار غير الإسلامية، فيصف هذه الحالة في بلاد الإفرنجة فيقول، "بلغنا لهذا العهد أن هذه العلوم الفلسفية ببلاد الإفرنجة من أرض رومة وما إليها من العدوة الشمالية، نافقة الأسواق، وأن رسومها هناك متجددة ومجالس تعليمها متعددة، ودواوينها جامعة متوفرة، وطلبتها متكثرة"[٣٩].

"أما فيما يتعلق بتأكيد عدد من رواد علماء التربية المقارنــــة أمثــال أرثــر موهلمان A. Moehlman وجورج بيرايدي G. Beredaye وبرايــان هولمــز B. Holmes بأن تفضي الدراسات التربوية المقارنة إلى الكشف عن القوانين والمبادئ التي تحكم الوقائع أو الظواهر التربوية في مختلف النظم التعليمية، فنجــد أن ابــن خلدون في مقدمته يعالج ما نسميه الآن "الظاهرات أو الظواهر الاجتماعية"، ومــا يسيمه هو "واقعات العمران البشري" أو "أحوال الاجتماع الإنساني"، معالجة ترمــي إلى الكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الظواهر في نشأتها وتطورهــا ومــا يعرض لها من أحوال. وهذا الوجه من المعالجة في الدراسة المبني على الاعتقــاد بأن هذه الظواهر لا تسير حسب الأهواء والمصادفات، بل هي محكومة في مختلف مناحيها بقوانين تشبه التي تحكم ما عداها من ظواهر الكون الطبيعية، لم يعرض له أحد من قبل ابن خلدون" ويضيف إلى ذلك بوضوح تام اهتمام ابن خلدرن بــإبراز (القوى والعوامل) التي تقف خلف الظواهر فيقول "فابن خلدون يعتقد أن "كل حادث من الحوادث، ذات كان أو فعلاً، لابد له من طبيعة تخصه في ذاته، وفيما يعــرض له من أحواله"(٤٠). لقد استطاع ابن خلدون في مقدمته "تحليــل ومقارنــة الثقافــة الإسلامية في الغرب والشرق، وأوضح حسماً في المنهجية والعلاقات السياقية"(٤١).

ويعتبر بيركمان Brickman – أحد علماء التربية المقارنة– ابن خلدون "مــن أوائل الباحثين في التربية المقارنة".(٤٢) وذلك لمقارنته بين الثقافة الإســلامية فــي الشرق والغرب. وإرجاعه للاختلاف في الثقافة والتعليم إلى "السياسة الشرقية فــي التدريس النظامي للمواد الدراسية والمهارات للصغار من الأفراد. وأيضاً لمحاولتــه تجنب التحيز والمحاباة في تحديد العلاقات بين السبب والنتيجة فيما يتعلق بتفســيره للمشكلات الثقافية والاختلافات التعليمية"(٤٣).

كذلك من بين رواد هذه المرحلة من المسلمين، الكــاتب العربــي الفارســي الشيعي البيروني AL- Biruni، ففي بحث له بعنوان Ta'rikh AL- Hindi الطريق الهندي عام (١٠٣٠)، قام بدراسة للحالة العلمية والعقلية والثقافية للهند، موضحــاً الاختلافات بين الهندوس والمسلمين(٤٤).

٤-٤- القرن الخامس عشر:

شهد القرن الخامس عشر تزايداً في النشاط الدبلوماسي والرحلات والبعثات التبشيرية وغيرها، مما زاد من المعرفة بالثقافات الأجنبية، وكان ذلك واضحاً في فينسيا التي طلبت من سفرائها كتابة تقارير كاملة عن عملهم بالخارج وتحول ذلك إلى الكتابة عن البلاد التي يعملون فيها.

أما التقدم الحقيقي للتربية المقارنة في هذا القرن، فقد جاءت نتيجة إعداد ليبو براندوليني Lippo Brandolini العالم الإنساني، بكتابة دراسة بعنوان "دراسة مقارنة للجمهورية والملكية" "De Comparationae rei Publicae et regni" وذلك في عام (١٤٩٠)، وجاءت الدراسة من النوع الذاتي الذي قام الباحث من خلاله بمقارنة الحكومات الملكية في المجر بجمهورية فلورنسا، واشتملت على دراسات في الثقافة والتربية.[٤٥]

٤-٥- القرن السادس عشر: Sixteenth Century

ساعدت الكشوف الجغرافية على تزايد البحث والغزو والكشف، وتزايد التجارة والرحلات والبعثات التبشيرية على انتشار التقارير عن الشعوب الأجنبية، وكتب اليسوعيون Jesuits عن ثقافات اليابان والصين وأمريكا اللاتينية. وقدم ليونارد كوكس في عام (١٥١٨) Leonerd Coxe رؤية مقارنة للمنح البولندية.

وقام جوانز بيمس Joannès Boemus (١٥٢٠) بوصف حياة وعادات الشعوب في أوربا وأفريقيا وآسيا مع الإشارة إلى التعليم فيها. وقام جست Wolfgarg Just عام (١٥٥٣) بدراسة أصول، ونظم الرعاية ومراقبة "جميع الجامعات"، ووصل عددها إلى ٩٩ جامعة أوربية، وقام بإجراء عقد المقارنات كلما أمكن ذلك[٤٦]. وهناك دراسة لويس لوروي Louis Leroy (١٥٧٥) التي تناولت مقارنة الثقافة والعلوم والتعليم بين الأوربيين القدماء والأمم الأسيوية (بما فيها الإسلامية).

٤-٦- القرن السابع عشر:

ويعتبر امتداداً للقرن السادس عشر، حيث شهد كذلك تزايداً ملحوظاً في عمق ومدى العلاقات الدولية في السياسة والتجارة والثقافة والتعليم والديانة، انعكس ذلك

في زيادة الدراسات المقارنة في مجالات اللغويات والدين، مما دفـــع إلـــى تزايـــد الاتجاه نحو مقارنة الأمور التربوية والثقافية في إطار دولي، ولعل توصية فرانـــس بيكون Francis Bacon بزيارة الكليات والمعاهد وأماكن المحـــاضرات الأجنبيـــة، وإجراء المواءمة الاختيارية والانتقائية للعادات الأجنبية، خير دليـــل علـــى ذلـــك التوجه.

والواقع أن الدراســـات المقارنـــة فـــي الفـــترات الســـابقة كـــانت جنينيـــة Embryonic[٤٧]، لا تزال في مراحلها الأولى، يغلب عليها كونها انطباعيـــة، ولا تضمن الموضوعية في المقارنة.

٤-٧- القرن الثامن عشر:

تزايدت أيضاً في هذه الفترة أهمية الدراسات المقارنة فـــي مجـــال الثقافـــة والتعليم، وكان هناك اهتمام بمقارنة ثقافة الأمريكي الـــهندي American Indian، والأفريقي الأسود African Black من منطلق التشريح المقارن والبحث عن المكانة أو الدونية[٤٨]. كذلك تناولت الدراسات تقييمات تربوية وثقافية داخل أوربا، وكـــانت هناك زيارات من جانب زوار دوليين يقدمون تقاريرهم حول الأحـــوال التعليميـــة والثقافية في الدول التي يزورونها وذلك بمساعدة من روسيا أو أمريكا الشمالية.

وقام هولبرج Ludving Holberg بزيارة وتحليل المكانة التربوية والثقافيـــة لكل من إنجلترا وفرنسا وألمانيا، وهولندا وأسبانيا. وكما قـــامت أوربـــا وأمريكـــا بدراسة تضم التعليم في الدول الأجنبية، كذلك فعلت روسيا حيث كتـــب التـــاريخي الروسي Nikolai Karamzin نيقولا كارامزن عن الحياة والتعليـــم فـــي ألمانيـــا، وسويسرا وفرنسا وإنجلترا في الفترة من (١٧٨٩- ١٧٩٠).

ويلاحظ على هذه الفترة تزايد الوعي بأهمية المقارنة والمقابلة للنظم الثقافيـــة والتعليمية خاصة من جانب قادة التنوير في أوربا من أمثال آدم ســـميث، هـــيردر Herder، شيلر Shiller، روسو Rousseau، سير وليم جونز وغيرهم.

وأهم ما يميز هذا القرن بالنسبة لتطور التربية المقارنة ظـــهور المقارنـــات الرأسية Vertical comp خاصة من جانب بيركمـــان Joham Peter Brickmann الذي قارن بين التعليم المعاصر والتعليم القديم (١٧٨٤)[٤٩].

٤-٨- القرن التاسع عشر:

استمرت أدبيات البحث في التربية المقارنة تتناول التعليم القديم والتعليم الحديث مثل رسالة الدكتوراة التي قدمها بطرس دي رادت (١٨١٩) Petrus de Raadt وقام فيها بمقارنة النظرية التربوية الحديثة والتعليم الروماني وتزايد في هذا القرن انتشار الأفكار والمعلومات المعاصرة عن التعليم، وخاصة إصلاحات التعليم التي بادر بها باستالوزي Pestalozzi والتي جذبت انتباه التربويين من جميع أنحاء أوربا. تزايدت الزيارات للمدارس في بروسيا وإنجلترا والولايات المتحدة. وبالإضافة للدراسات الوصفية فقد تزايدت الدراسات القائمة على التحليل العلمي والتحليل الإحصائي للنظم التعليمية وكذلك تزايدت المداخل المقارنة في اللغويات، والأنثولوجيا (علم الأعراق البشرية) وغيرها من الميادين[٥٠].

فقد شجع باست Ce'sar Auguste Basset على الدراسة الواعية للمدارس الأجنبية (١٨٠٨)، وظهر أبو التربية المقارنة مارك أنطوان جوليان (١٨١٧) الذي أكد على الملاحظة الموضوعية، والتحليل وتجميع الوثائق والدقة العلمية.

وتزايد الاهتمام بالتربية المقارنة في شكل تقارير وملاحظات البحارة، والتقارير الحكومية والفردية. وكان الدافع الرئيسي وراءها هو الوصول إلى قاعدة للإصلاح التعليمي. ولعل هذا يفسر دراسة فيكتور كوزان Victor Cousin الفرنسي للتعليم في ألمانيا وهولندا، ودراسة هوراس مان Horace Mann الأمريكي عن المدارس في بروسيا وغيرها من دول أوربا، ودراسة دمنجو Domingo Faustino Sarmiento الأرجنتيني عن التعليم في أوربا والولايات المتحدة. وأرسلت الحكومة اليابانية ممثلين لها لدراسة النظم التعليمية في أوربا والولايات المتحدة[٥١].

وانتهى القرن التاسع عشر بحصيلة متنامية من أدبيات التربية المقارنة، ومقررات يتم تدريسها في الجامعات، وأسس لمدخل علمي للبحث في التربية المقارنة.

٤-٩- القرن العشرين:

تعتبر سنة (١٩٠٢) بمثابة سنة جيدة بالنسبة للتربية المقارنة، حيث ظهرت فيها ثلاث دراسات:[٥٢]

- دراسة ساولر عن "تعليم الجنس الملون في الولايات المتحدة الأمريكية".
- دراسة ساولر أيضاً بعنوان "التباين بين المثل الأمريكية والألمانية في التربية"
- دراسة هيوز R. E. Hughes "صناعة المواطنين: دراسة في التربية المقارنة"

وقد تبع ذلك النشاط الذي شهدته التربية المقارنة في إنجلترا، نشاطاً آخر في أوربا، خاصة من جانب بحوث تدريب المعلمين، وظهور دراسة ابراهام فلكسنر Abraham Flexner بعنوان "التعليم الطبي في أوربا" وتعاقبت الدراسات التي شملت تحليل الدولة الواحدة، والمناطق الكاملة، والمعالجات الخاصة بموضوعات Thematic، إلى غير ذلك من أنماط الدراسات المقارنة. وساعد على هذه النهضة التي شهدتها التربية المقارنة إصدارات كلا من:

- المكتب البريطاني للتقارير الخاصة. British office of special Reports
- ومكتب الولايات المتحدة للتربية. U. S office of Education.

حيث قاما بإصدار العديد من التقارير الوصفية والمقارنة. وتبع ذلك إصدارات الكثير من الهيئات الهامة مثل:

- المعهد الدولي للتعاون الذهني.
- مكتب التربية الدولي.
- جامعة لندن، كلية المعلمين.

ثم ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية العديد من المؤسسات الدولية مثل:

- اليونسكو UNESCO.
- المعهد الدولي للتخطيط التربوي.
- البنك الدولي The World Bank.
- منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي.
- الأكاديمية السوفياتية للعلوم التربوية.

ثم ظهرت الجمعيات التربوية المقارنة مثل:

- جمعية التربية المقارنة و(الدولية) في عام (١٩٥٦).

- المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة.
- الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التعليمي (١٩٦٠).

وأصدرت هذه الجمعيات العديد من المجلات التربوية المتخصصة في مجال التربية المقارنة.

ويعتبر القرن العشرين المنبع الرئيسي لمعظم المداخل الحديثة في التربية المقارنة، كما يتضح ذلك من وجود معظم علماء التربية المقارنة في هذا القرن بدأ من سادلر ومروراً بكاندل، وهانز، وشنيدر، ولورايز وبدرو روسيللو، وأليخ وبيريداي وهولمز ونواة واكستاين وتورستن هوسين وغيرهم، ولعل ذلك يتضح في التناول القادم لطرائق ومداخل البحث في التربية المقارنة.

٥- مراحل تطور منهجية البحث في التربية المقارنة:

٥-١- أهمية المنهجية في التربية المقارنة:

على الرغم من كثرة تناولنا لمصطلح "العلم"، ورسوخ الاقتناع بأننا على بينة من أمره، إلا أننا لا نعني كثيراً بتفحص ما يميز "العلم" عن سائر المجالات الأخرى كالفلسفة والأيديولوجية والفن والدين... "الذي نعرفه عنها أنها جميعاً مجالات لا سبيل إلى حسم قضاياها، والفصل في صحتها أو بطلانها، بحيث يمكن أن يتفق البشر جميعاً على دين واحد أو فلسفة معينة، وكذلك فن محدد وأيديولوجية بعينها، هذا إذا استبعدنا العناد أو سوء الطوية تفسيراً للاختلاف[٥٣]، إلا أننا نكاد نسلم، تصريحاً أو تضميناً، بمعنى معين للعلم، وهو بوجه عام، ما يقبل اختبار صحته بين من يستخدم المناهج والأدوات نفسها، أو هو القابلية للتدريب طبقاً لنظرية كارل بوبر القائلة بأن "تمييز العلم يتم على أساس قابليته المستمرة للتكذيب"[٥٤]. فمعيار الإمكانية أو القابلية للتكذيب Falsifiability يعني المنهج النقدي الساعي دوماً إلى حذف الخطأ، وتقليل نطاقه، أي تقليل مواطن الكذب. والذي جعل العلم يتقدم هذا التقدم الفائق إنما هو، وهو فقط، معلمه المميز الداخل في نسيج منطقة، أي القابلية للتكذيب، فقد تتم محاولة التكذيب وقد لا تتم، وقد تتم في وقت لاحق، المهم هو الإمكانية المنطقية لها، أي الإمكانية المنطقية لاكتشاف الخطأ والوصول إلى الأقرب من الصدق، وبالتالي التقدم المستمر نحو الحقيقة.

فالعلم إذاً، هو المشروع الوحيد الذي يتيح الاتفاق في وجهات النظر إلى موضوع الدراسة، عن طريق الاتفاق فيما يؤديه الباحثون المختلفون، والمتباعدون في الزمان والمكان من إجراءات. ولابد أن يكون هذا الاتفاق المنشود اتفاقاً منهجياً، وينبغي أن يكون مقياسه الوحيد، مهما تختلف المناهج والنظريات التي يستخدمها أو يقترحها باحثون مختلفون، ينبغي أن يكون قائماً على إمكان رد تلك المناهج، وقابليتها للترجمة إلى خطوات وإجراءات يمكن أن يؤديها أي باحث.

والواقع أن التربية المقارنة -شأنها شأن العلوم الاجتماعية الأخرى-، لم تستطيع بعد أن تصل إلى مفهوم (العلم) بالمعنى السابق، والذي يجعلها أقرب إلى مسار العلوم الطبيعية، ولكنها تحاول -من خلال جهود علمائها- أن تصل بمناهجها إلى مرحلة أكثر علمية. ولعل في تناول الطريق نحو محاولة الوصول إلى العلمية، ما يوضح التطور الذي يشهده مجال التربية المقارنة خاصة في الآونة الأخيرة في اتجاه تطوير طرق البحث في التربية المقارنة:

٥-٢- المرحلة الأولى في منهجية البحث في التربية المقارنة
مرحلة (النقل أو الاستعارة) أو المنهج الوصفي:

تتميز هذه المرحلة -بدايات التربية المقارنة كمايظهر من التناول التاريخي السابق في العصور القديمة والعصور الوسطى وحتى القرن التاسع عشر- بمحاولات متفرقة للتعرف على نظم حياة الشعوب وثقافاتها المختلفة، بما فيها نظم تعليم أبنائها، وذلك باستخدام منهجية وصفية تقوم على جمع المادة التي يغلب عليها الطابع الموسوعي، إضافة إلى أنها مادة غير متجانسة، ذات طبيعة مشوشة، ولا يحكمها نسق أو نظام محدد، يتم في ضوئه تجميعها وتبويبها ومقابلتها تمهيداً للمقارنة بينها، إلى أن ظهر مارك أنطوان جوليان عام ١٨١٧ في كتابه بعنوان "خطة وأفكار أولية عن عمل في التربية المقارنة" وجاء في ترجمة جونز Jones لهذه الخطة[٥٥]، ما يؤكد على اهتمام جوليان بالتصنيف، وجعل التربية المقارنة "علماً إيجابياً" Positive Science من خلال التأكد على مدخل نظمي Systematic، صارم وشديد الدقة rigorous[٥٦]. وذلك لوقوع جوليان تحت تأثير الاضطرابات في الأحوال السياسية والاجتماعية في بدايات القرن التاسع عشر،

وظهور الثورات واختلاف ردود الأفعال حيالها، فكانت التربية بالنسبة لجوليان وسيلة للتحسين الاجتماعي والتنمية الأخلاقية، ويرى بعض علماء التربية المقارنة أن جوليان "يعتبر علم التربية المقارنة مناظراً أو مشابهاً لعلم التشريح المقارن"(٥٧).

حيث يطلق على الفترة ما قبل جوليان فترة ما قبل تاريخ التربية المقارنة(٥٨). ولكي يحقق جوليان هدفه في جعل التربية المقارنة علماً له أهمية فإنه ابتدع طريقة معينة تقوم على تشكيل لجنة أو لجان تعليمية مسئولة عن جمع وتصنيف المعلومات التربوية باستخدام استبيانات اقترحها جوليان لهذا الغرض، ثم يتم ترتيب هذه المادة في خرائط تحليلية تسمح بالمقارنة والوصول إلى المبادئ والقواعد العامة التي تحكم مسار النظم التعليمية. وقد وضع جوليان ستة تصنيفات يمكن على أساسها تصنيف المعلومات التربوية وهي(٥٩):

١- التعليم الابتدائي أو الأولى Primary or elementary
٢- التعليم الثانوي والكلاسيكي Secondary & classical
٣- التعليم العالي والتعليم العلمي Higher & Scientific Ed.
٤- تدريب المعلمين Teacher Training
٥- تعليم الفتيات The Ed. Of young Women
٦- التعليم وعلاقته بالتشريع والتنظيمات الاجتماعية.

أما عن الهدف من التربية المقارنة في هذه المرحلة الوصفية فكان نقل واستعارة النظم التعليمية. فيرى جوليان بأن من أهم أهداف التربية المقارنة، استعارة أفضل الأفكار والممارسات من دول أخرى، وهذا هو مفهومه لأن تصبح التربية المقارنة "علماً إيجابياً". ويرى جوليان أن ما فعله الشعب الفرنسي من خلال ثورته يرجع إلى غياب العمق الديني والأخلاقي وأنه من خلال التربية يمكن تحقيق التنمية الأخلاقية والتطوير الاجتماعي. ولعل هذا فيه ما يؤكد على مقولة هولمز عن جوليان وكونه وضعياً Positivist يُعنى بالظواهر والوقائع، ويعتمد منهجه على الاستقراء Induction بمعنى تتبع الجزئيات للتوصل إلى حكم كلي(٦٠).

ونظرة على الاستبيان الذي كان يعتمد عليه جوليان في الحصول على المعلومات التربوية عن الدول موضوع المقارنة نجد أنه وضع مجموعة أسئلة لكل

فئة أو تصنيف من التصنيفات سالفة الذكر، منها ما يسأل عن النشأة وأعداد المدارس، وإدارتها، والظروف المصاحبة للقبول في المدارس أو شروط القبول، ومدى استجابة المدارس لحاجات الجماعات مختلفة الأديان، وكيفية التدريب الصناعي، وتدريب المعلمين، وفي بعض الحالات وضع أسئلة للكشف عن الطرق التي يتم بها ربط التعليم الرسمي بالتنظيمات أو القطاعات الأخرى في المجتمع، وكذلك جمع الآراء حول جودة أو فعالية Effectiveness الخدمات التعليمية، وهو في هذا يحاول الوصول إلى مبادئ أو حلول أو قوانين عامة، تساعد التربية على أن تصبح "علماً إيجابياً".

وهناك الكثير من التربويين الذين يمكن تصنيفهم مع جوليان، بأنهم من المقارنين الوصفيين، الذين درسوا نظم التعليم الأجنبية في ضوء افتراض مؤداه – سواء ضمنياً أو صريحاً– أنه يمكن استعارة أفضل الممارسات التعليمية من الخارج. ومن بينهم ماثيو أرنولد Mathew Rrnold هوراس مان Horace Mann، فيكتور كوزان Victor Cousin وتولستوي Leo Tolistoy وهنري بارنارد Henry Barnard وغيرهم.

وما قدمه هؤلاء لم يتعد مجموعة تقارير ودراسات عن التعليم في الدول الأجنبية، دولة إعمال وتنفيذ ما دعا إليه جوليان، من ضرورة التوصل إلى مبادئ أو قواعد عامة للنظم التعليمية في جميع أنحاء العالم.

وللتدليل على ذلك، نجد أن فيكتور كوزان الفرنسي، الذي عين مسئولاً عن تقديم تقرير للحكومة الفرنسية لتحقيق "تنمية اجتماعية أفضل في فرنسا" من خلال إعادة تنظيم أشكالها المؤسسية. وقدم بالفعل تقريراً عن حالة التعليم العام في بروسيا في عام (١٨٣١)[٦١].

وأوضح في تقريره الوصفي كيف أنه قد تأثر Impressed بجوانب كثيرة في التعليم البروسي خاصة نظام إدارته المركزي، وعلمانيته (لا ديني) Secular ، وكذلك إعجابه بكفاءة المدارس، وتوجهها المباشر نحو تحقيق الأهداف القومية. وعندما عين وزيراً للتعليم الفرنسي في عام ١٨٤٠ لم يخف رأيه في النقل

والاستعارة، قائلاً "أن الشعوب ذات المكانة أو المنزلة الرفيعة لا تخش الاستعارة من أي نظم جيدة"(٦٢). وتتكون طريقة كوزان من الخطوات التالية:

أولاً: دراسة الجوانب المكتوبة أو الوثائق المدونة عن النظم التعليمية المراد دراستها والتي يمكن تجميعها.

ثانياً: زيارة النظام التعليمي للتأكيد من صحة ما توصل إليه من خلال الدراسة الوثائقية.

ثالثاً: اقتراح الخصائص المميزة التي يمكن أن يكون مرغوباً فيها في النظم الأخرى (المراد أن ينقل إليها هذه الخصائص).

ويعتقد كوزان في التشابه الشديد بين السياسات التعليمية في بلدين أو أكثر من البلاد موضع المقارنة.وقد تأثر كوزان بأفكار كوزان هنري برنارد وهوراس مان وكالفن استو Calvin stowe وهم من أعلام التربية المقارنة. وحرصاً على ضرورة الربط بين (حالة) المنهجية المستخدمة في التربية المقارنة في مراحلها المختلفة، و الأحوال والظروف المجتمعية والعالمية المؤثرة، نلاحظ أن مفهوم "النقل والاستعارة له ما يبرره في هذه المرحلة نظراً لتشابه الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية بين معظم دول العالم في هذه الفترة ، كذلك تشابه نظم التعليم، والرغبة في التحسين والتطوير لدى معظم هذه الدول خاصة مع تزايد النزعة القومية، مما جعل التربية المقارنة في هذه المرحلة تتصف بالنفعية ومدح نظم التعليم الأجنبية، والحرص على النقل والاستعارة منها، واعتماد الوصف طريقاً منهجياً لتحقيق هذه الأهداف، وإن كان هذا لم يمنع وجود بعض التحذيرات من عواقب النقل والاستعارة منها ما ذكره باتش A. D. Bache في ثلاثينيات القرن الثامن عشر حيث ذكر أن "الاختلافات في المنظمات الاجتماعية والسياسية، والعادات والسلوك تتطلب تغييرات مستمرة لمواءمة النظام التعليمي للدولة، وبدون مثل هذه التعديلات والمواءمات، فإن النجاح في منظمة ما، في دولة ما، لا يضمن نفس النتائج في دولة أخرى"(٦٣).

٥-٣- المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة:
(مرحلة القوى والعوامل الثقافية)

تحتل هذه المرحلة النصف الأول من القرن العشرين، وتعددت التعريفات التي تطلق عليها، فيسميها نواة واكستاين بمرحلة القوى والعوامل الثقافية The Forces & Factors Stage، ويطلق عليها بيريداي مرحلة التنبؤ، "حيث لم تعد المشكلة أمام المعنيين بالتربية المقارنة هي (استعارة) أو (استزراع) نظم التعليم من مكان لأخر، ولكن التنبؤ باحتمال نجاح عمليات النقل والاستزراع التربوي من خلال معرفة السياقات الثقافية في كل من الدول المانحة Donor والدولة المتلقية Recipient"(٦٤). ويطلق عليها تراتواي Tre The Way مرحلة "تحليل السياق الثقافي"(٦٥). كما يطلق عيها مرحلة "الشخصية القومية National Character". أما عن الأساس النظري لهذه المرحلة فيعود إلى التأكيد على (خصوصية) كل نظام تعليمي على حدة، فكل نظام تعليمي نتاج لعلاقة ذات اتجاهين تربط بين التربية أو النظام التعليمي من ناحية وثقافة المجتمع من ناحية أخرى.

ويعتبر سادلر Sadler رائد هذه المرحلة، حيث يمثل قنطرة للربط بين مرحلة الوصف والنقل والاستعارة ومرحلة التحليل، والانتقاء، والشمولية، حيث ينظر للنظام التعليمي على أنه جزء لا يتجزأ من نسيج المجتمع، وليس مجرد نتاج لعامل تاريخي. ويعتمد المدخل السادلري على تفسيره للعلاقة بين النظام التعليمي والمجتمع، فجاء في محاضرة مشهورة لسادلر ألقاها عام ١٩٠٠ ما يلي:

"في دراستنا لنظم التعليم الأجنبية، ينبغي ألا ننسى أن الأشياء خارج المدرسة تعتبر أكثر أهمية من الأشياء التي في داخلها، بل تحكمها وتفسر ما يحدث داخلها. ولا يمكننا أن نتجول فرحين بين نظم التعليم في العالم، مثل طفل في حديقة، يلتقط زهرة من هنا وغصن من هناك ونتوقع بعد ذلك أنه إذا زرعنا ما جمعناه في تربة وطننا، أن نحصل على نبات حي، على العكس، فالنظام التعليمي القومي كائن حي، هو نتاج للكفاح والصعوبات والمعارك المنسية والتي حدثت منذ أمد بعيد. وهو انعكاس في حالة بحثه عن الإصلاح، لحالات الضعف والخلل في الشخصية القومية"(٦٦).

ويمكن بناء على هذا الإسهام الكبير القول بأن هولمز كان محقاً في وصف إسهام سادلر بإدخاله مفهوم "الشخصية القومية" إلى التربية المقارنة، بأنه "وضع بذرة منهجية جيدة"[٦٧].

أما السؤال الرئيسي الذي حاول سادلر الإجابة عنه فكان :

إلى أي مدى يمكننا أن نتعلم شيئاً ذا قيمة عملية من دراستنا لنظم التعليم الأجنبية؟ ويجيب سادلر على ذلك بقوله بأن "التعليم الجيد والحقيقي هو تعبير عن الحياة والشخصية". فعظمة أي نظام تعليمي تكمن في "روحة الحية" Living spirit[٦٨].

والسؤال السابق الذي طرحة سادلر لا يعني الإجابة عنه باستخدام "الاستعارة المنتقاة" Selective borrowing، بمعنى ألا تتحول نظم التعليم إلى استعارة أي نظام آخر، أو حتى اختيار وانتقاء ما تقوم باستعارته، فالمعنى أبعد من ذلك بكثير. أن ما يعنيه سادلر أعمال ما يسميه "التبصر" insight ويعني المزيد من التحليل الفعال والمتعمق للسياق المجتمعي في الدولة التي تريد أن تصلح نظامها التعليمي، وهذا ما يعنيه بمفهوم "الشخصية القومية" كأداة Tool للتحليل. وكان لهذا المدخل السادلري الذي ينظر للنظام التعليمي في ضوء المكونات الديناميكية والأساسية للمجتمع، العديد من الأنصار والأتباع حتى وقتنا الحالي، ولعل من أهم اتباع هذا المدخل من رواد التربية المقارنة:

أ- اسحق كاندل (١٩٣٣) I. L. Kandel

وكان مهتماً بدراسة العلاقات بين النظم التعليمية والنظم السياسية في عدة مجتمعات خاصة مع تزايد تأثير القومية Nationalism وظهور بوادر الدولية Internationalism[٦٩]، وقامت دراسات كاندل على دراسة العلاقة بين طبيعة النظم السياسية (ديمقراطية برلمانية أو شمولية أو الإليغاركية Oligarchy وتعني حكم الأقلية) ببعض جوانب نظم التعليم مثل (التنظيم المدرسي- المناهج- أهداف التعليم).

واستخدم كاندل في دراسة لهذه العلاقات المدخل التاريخي من خلال تأكيده على أهمية التحليل التاريخي بغرض تحليل القوى والعوامل الثقافية السابقة والتي

لها تأثيرات على الشكل الحالي للنظام التعليمي، هذه العوامل والقوى الثقافية (الماضية) هي التي تفسر الاختلاف بين الدول والاختلافات في نظمها التعليمية.

أما عن الخطوات المنهجية لمدخل أو طريقة كاندل في الدراسات المقارنة، فإنها تسير على النحو التالي:

- وصف للنظرية والتطبيق أو الممارسات المتعلقة بمشكلة أو أكثر مشتركة بين جميع الدول موضوع الدراسة.
- شرح أو تفسير المشكلات عن طريق تحليل مسبباتها التي أنتجتها.
- الاستناد إلى طرائق علماء التاريخ في تفسير أسباب ظهور المشكلة بالصورة التي هي عليها الآن في كل دولة من دول المقارنة.
- التحليل المقارن ويتضمن مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التعليمية المختلفة والأسباب الكامنة وراءها.
- محاولة الوصول إلى مبادئ معينة أو اتجاهات يمكن أن تساعد في بناء فلسفة للتربية قائمة على أساس الملاحظة للممارسات وتحليلها، بدلاً من استنادها إلى ما وراء الطبيعة أو مفاهيم غامضة.

والواقع أن كاندل قد أسهم بشكل فعال في تشكيل نظرية للتعليم وعلاقته بالمجتمع من خلال نظرية في "العلية أو السببية" Causation.[٧٠] أو كما يطلق عليها نواة Noah "العلاقات" relationships بمعنى تفسير العلاقات بين النظم التعليمية وسياقاتها المجتمعية[٧١]. وفي كتابهما أشارا كازامياس وماسيلياس Kazamias & Massialas، إلى طريقة كاندل في المقارنة وأوضحا أنها تتبع ثلاث أهداف رئيسية هي:[٧٢]

أولاً: الهدف الوصفي- التحقيقي: فالمعلومات والحقائق هي المادة الخام اللازمة لاصدار الأحكام وعقد المقارنات.

ثانيا: الهدف التاريخي- الوظيفي: فمجرد تقرير الحقائق لا يكفي، فعلى المرء أن يبحث عن الأسباب (القوى والعوامل التي تقف وراء الحقائق).

ثالثاً: الهدف النفعي: حيث هناك اهتمام كبير بتحسين وتطوير النظم التعليمية في العالم أجمع.

ولعل كاندل من أهم من أظهروا العلاقة بين أهداف وأغراض التربية المقارنة وبين طرائق وأساليب البحث فيها فيؤكد على :"تتحدد منهجية البحث في التربية المقارنة بهدف الدراسة: فإذا كان الهدف تعلم شيء (عن) نظام تعليمي ما، فإنه يكفي وصفه دون تفسيراً أو شرح له.. وإن كان هذا من وجهة نظر التربية المقارنة يعتبر شيئاً محدوداً، ولكنه خطوة أساسية في عملية البحث. أما إذا كان الموضوع يسيحق البحث والمتابعة، فإن من الأساس للطالب أن يبحث (في) النظام. أو النظم التعليمية التي يدرسها، وتكون مهمته تحديد خصائص النظام، وما يسبب الاختلاف أو التشابه بين نظامين أو أكثر، وكيف استطاع نظاماً تعليمياً ما أن يحل المشكلات المشتركة مع غيره من النظم التعليمية. وهو لن يجد إجابات عن هذه الأسئلة وغيرها في المعلومات عن نسيج النظام الذي يقوم بدراسته، وسوف لا يستطيع أن يصل إلى ما يجب أن يكون عليه النتاج الرفيع للدراسة المقارنة، فالقدرة على تحليل نظامه التعليمي وأن يضيف شيئاً إلى الفلسفة التي يستند إليها هو الغاية النهائية للتربية المقارنة"(٧٣).

ولقد توصل كاندل إلى بعض التعميمات من دراسته لنظم التعليم وتحليلها ثقافياً مثل "الرجل الفرنسي رجل الأفكار"، "الرجل الإنجليزي يكره التخطيط"، وبعض التعميمات الأخرى مثل: "النظم الديمقراطية في التعليم تعتبر أفضل"، "المركزية سيئة" وغيرها. لا تستند مثل هذه التعميمات لا تستند إلى وقائع تؤيدها "ولم يقدم كاندل البراهين الكافية عليها"(٧٤). وهناك شك أساساً في مفهوم أو وجود "الشخصية القومية" التي لها انعكاساً على الخصائص التعليمية لدولة ما.

فإذا كان هناك شعب ما يتسم بالديمقراطية والحوار في معاملاته ونظامه الإداري والسياسي، وكان نظام التعليم بيروقراطياً ومركزياً، فهل يعني ذلك ارتباطاً بينه وبين "النمط القومي" أو الشخصية القومية"؟، ثم إ ذا كان الرجل الإنجليزي لا يحب التخطيط، وذلك بناء على التحليل الثقافي للشعب الإنجليزي، والذي يعتمد فيه كاندل على التحليل التاريخي، فهل يصدق ذلك على الرجل الإنجليزي اليوم؟ أم أن هناك تغييراً في الشخصية القومية؟، وإذا كانت الشخصية القومية متغيرة، فهل يمكن التفسير، والتأويل استناداً على عامل متغير أساساً. إضافة إلى تدخل الجوانب

الشخصية في الوصول إلى التحليل النهائي، استناداً إلى (قدرة) الباحث كما جاء في كتابات كاندل نفسه، ومع ذلك لا يمكن إنكار قيمة هذا المدخل الهام في الدراسات المقارنة.

ب- نيقلاس هانز Nicholas Hans

اتبع هانز تقليدية أو طريقة كاندل، وحاول البحث فيما أسماه العوامل المجددة Determining Factors المؤثرة في نظم التعليم، ووضع مفهوماً للأمة المثالية Ideal Nation يقوم على خمس عناصر هي: وحدة الجنس، ووحدة الديانة، ووحدة اللغة، ووحدة الأرض والسيادة السياسية. ويؤكد هانز أن الشخصية القومية تتسم بالثبات "فحتى الثورات لا تغير الشخصية القومية".[٧٥]

وقد توصل إلى ثلاث مجموعات محددة من العوامل المؤثرة في نظم التعليم، صنفها على هذا النحو[٧٦]:

١- العوامل الطبيعية مثل : الجنس، اللغة، البيئة

٢- العوامل الدينية مثل: الكاثوليكية، الأنجليكية، البيروتيانية

٣- العوامل العلمانية مثل: الإنسانية، الاشتراكية، القومية

ويهتم هانز بمفهوم "الشخصية القومية"، فهي حسب تعريفه "نتيجة معقدة للاختلاط بين الأجناس، المواءمات اللغوية، الحركات الدينية والأحوال الجغرافية والتاريخية بصفة عامة"[٧٧]. فهي نتاج عديد من العوامل. ولا يعترف هانز بقدرة النظم التعليمية على تغيير الشخصية القومية، مهما كانت ثوريتها، فالشخصية القومية تتأثر بتلك التعددية من العوامل التي تضرب بجذورها في الماضي السحيق. "والنظم التعليمية هي من صنع الشخصية القومية بل هي ذاتها -أي النظم التعليمية- تصبح عاملاً جديداً في تشكيل الشخصية القومية واستمرارها"[٧٨].

ويرى هانز إمكانية أن تساعد التربية المقارنة في علاج مشكلات التعليم في معظم دول العالم نظراً لكون هذه المشكلات متشابهة لأنها نتاج لحركات عالمية، وتشكلت بفعل عوامل مشتركة بين كثير من الدول، وبالتالي إمكانية الوصول إلى حلول مشتركة ومبادئ عامة تساعد على مقارنة الحلول وتحليلها[٧٩].

جـ- مالينسون: Mallinson

قام مالينسون بالتأكيد على أفكار كاندل التي تقوم علي فكرة النمط القومي National Character "حيث أن لب منهج مالينسون يتمركز حول فكرته عن "النمط القومي"، وتأثيرها في تشكيل الطابع القومي للتعليم(٨٠). ويرى مالينسون إمكانية حدوث تغير بطئ في الطابع القومي نتيجة لمجموعة من العوامل من بينها:

١- الصراع من أجل البقاء القومي، خاصة في ظل المنافسة بين الدول.

٢- أثر الاكتشافات العلمية.

٣- تقديم معتقدات جديدة وتقبلها تدريجياً.

٤- التأثير غير المباشر للتربية وفعلها في الدول المختلفة.

ويتفق مالينسون مع هانز على بطئ تأثير نظم التعليم في تغيير النمط القومي للأمة، فمثل هذا التأثير يحتاج إلى فترات زمنية طويلة.

ويعرف مالنيسون"النمط القومي" بأنه "نزعة كلية في التفكير والشعور والسلوك مميزة ومحددة، وواسعة الانتشار في شعب ما، يتم تعاقبها في أجياله بصورة كبيرة كانت أو أقل من ذلك(٨١).

فالنمط القومي عند مالينسون يعني تكويناً عقلياً ثابتاً جماعياً، يضمن للأمة هدفاً مشتركاً ويشكل سلوك أفرادها.

ويستخدم هذا النمط القومي في التعرف على رغبة الأمة في التغيير وتشجيعه أو المحافظة والتقليد. وينعكس هذا النمط القومي على نظم التعليم وقدرتها على التغير Change أو عدم التغير No- Change.

ويتم فهم النمط القومي للأمة من خلال دراسة تاريخها وآدابها وفنونها، حيث تعكس هذه الأشياء، بصورة واضحة، نمط الشخصية القومية.

د- جوزيف لاواريز: Joseph Lawerys

يعتبر من أبرز من ربطوا بين الأيديولوجيا والتربية، حيث نقد منهج "النمط القومي"، لكثرة عناصره، وعدم دقتها، وأختصر هذه العناصر في عامل رئيسي هو العامل الفلسفي أو الأيديولوجي ويرى أن هناك أنماطاً أو أساليبا مختلفة في الجدل الفلسفي أو الأيديولوجي مثل البراجماتية الأمريكية والمثالية الألمانية، والعقلانية

الفرنسية، والتجريبية الإنجليزية، والمادية الجدلية للاتحاد السوفيتي (سابقا). ويهتم لاواريز بالربط بين الجانب الفلسفي للأمة وبين التربية المقارنة ونظمها، من حيث نوعية المدارس وكيفية تنظيمها وإدارتها ونوعية المناهج وأساليب وطرائق التدريس المتبعة.

تعليق على مرحلة القوي والعوامل الثقافية:

ساعدت مرحلة القوى والعوامل الثقافية في (تفسير) العلاقة بين نظم التعليم وسياقاتها الثقافية التي تعمل فيها ومن خلالها، وهي بذلك قدمت إجابة عن سؤال رئيسي يتعلق بـ لماذا؟ Why يكمن الاختلاف والتشابه بين النظم التعليمية، وجاءت الإجابة في "الشخصية القومية" و"النمط القومي"، واختلاف القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظم التعليم خاصة العوامل التاريخية والفلسفية الأيديولوجية. ولكن لا يعني ذلك (التفسير) الإجابة عن سؤال آخر يتعلق بمدى؟ How much تأثير هذه العوامل مجتمعة أو متفردة على نظم التعليم. وبالتالي فطالما أن هذه العوامل لا تقيس ولا تحدد درجة تأثير العوامل الثقافية على نظم التعليم، فإنها بالتالي لا تصلح لتفسير أي شيء. ولعل هذا ما دفع الكثير من الباحثين عند تفسيرهم لأي موضوع أو ظاهرة أو مشكلة تعليمية إلى إرجاع ذلك إلى العوامل والقوى الثقافية الموجودة في المجتمع، بل وتعدي الأمر ذلك إلى التفسير في ضوء نفس العوامل، بل وأحياناً المقارنة بينها.

كذلك تنطلق هذه المنهجية من نظرة إلى نظم التعليم تقوم على أنها (تابعة) للنظم المجتمعية الأخرى في المجتمع، تتأثر بها، ويقتصر دور نظم التعليم على الاستجابة والانعكاس الصريح لثقافة المجتمع، دون أن يكون لها الحق في تغيير "الشخصية القومية" أو "النمط القومي" الحاكم. بل أن البعض إذا رأى دوراً يذكر للنظم التعليمية في تغير المجتمع فإن ذلك على استحياء، بل وبشكل محدود، لا تؤتي ثماره [illegible] على مدى طويل من الزمن.

وفي مسالة إمكانية (التنبؤ) بنجاح عمليات النقل أو المواءمة، فإن ذلك يعتمد على طبيعة الإطار الثقافي الحاكم ومدى قدرته على التغيير أو اللاتغيير. وذلك في ضوء دراسة الأحداث السابقة antecedent event، أي السياق التاريخي.

كذلك افتراضية هانز وكاندل بالنسبة لتحديد الأسباب والعوامل أو المحددات والقول بأن وجود عدة عوامل متشابهة في موقف ما بين مجموعة من الدول، سيؤدي إلى نتائج متشابهة أو متطابقة في أماكن أخرى هذا (التنبؤ) مردود عليه. فإذا قلنا بأن ظاهرة ما كان سببها عامل كذا وكذا، هل يعني ذلك أن وجود هذه العوامل سيؤدي إلى وجود الظاهرة؟.

ويرى نواة واكستاين في الدراسات الارتباطية Correlation studies أي السبب والنتيجة، أي العوامل الثقافية وتأثيراتها على نظم التعليم، والتحدث عن ميكانيكية هذه العلاقات بأن نقول إذا حدث (س) فإن (ص) سوف يحدث بالضرورة، يظل غير دقيق. ويمكن التدليل على ذلك من قول كاندل في اعتقاده "بأن كل النظم التعليمية المركزية غير ديمقراطية". فالمركزية رغم وجودها في فرنسا ودول الاتحاد السوفيتي سابقاً، إلا أن نتائجها مختلفة وعلاقتها بالديمقراطية أيضاً مختلفة. ومن هنا فإن الكثير من التعميمات التي حاول بعض رواد هذه المرحلة الوصول إليها كانت غير دقيقة وتستند إلى المدخل الاستقرائي وتفسير أوضاع نظم التعليم في ضوء عواملها الثقافية وهو ما يؤكد على المدخل الوضعي Positivistic Approach والتعويل أساسا على البنى التحتية Infrastructures بمكوناتها الاجتماعية والاقتصادية والأيديولوجية في تقرير مصير النظم التعليمية.

كذلك فإن اتجاه معظم رواد هذه المرحلة إلى الماضي استناداً إلى المنهج التاريخي المميز لهذه المرحلة، يعتبر اتجاهاً خاطئاً "فالدراسات المقارنة تكون موجهة إلى الاتجاه الخاطئ، إذا ما اتجهت إلى الماضي" (٨٢).

ومع ذلك، فإن هذا النقد لا يقلل بحال من الأحوال من أهمية هذه المرحلة، بل واعتبارها من خلال ما قدمته من (تحليل) للعلاقة بين التربية والايكولوجي Ecology، قد ساهمت بشكل هام في تقدم علم التربية المقارنة.

٥-٤ المرحلة الثالثة من مراحل تطور التربية المقارنة (مرحلة المنهجية العلمية):

تبدأ هذه المرحلة بانتهاء الحرب العالمية الثانية (١٩٤٥) حيث شهد العالم العديد من التغييرات السياسية والاقتصادية والدولية، وأيضاً الكثير من التطورات

التكنولوجية، وتزايد عمليات السبق والبحث عن التفوق بين الدول المختلفة، وكان للنظم التعليمية أكبر نصيب في هذا السبق والتفوق بين دول العالم إذا انتشر مفهوم الاستثمار في رأس المال البشري، وعلاقة التعليم بالنمو الاقتصادي والاجتماعي وجعل التربية وسيلة للتفاهم الدولي والسلام العالمي، وكان لكل هذه التطورات انعكاساتها على التربية المقارنة كمجال بحثي هام وضروري في تلك العمليات، وبالتالي تزايد البحث -من خلال علماء التربية المقارنة- عن طرائق ومداخل وأساليب منهجية تكون أكثر علمية، وتحقق الأهداف التطبيقية والتنظيرية للتربية المقارنة.

ويعتبر عقد الستينيات بداية مرحلة جديدة من مراحل المنهجية العلمية في التربية المقارنة، تعتبر مرحلة فارقة بين المرحلتين السابقتين والمرحلة التالية لهما، حيث انتقلت منهجية البحث في التربية المقارنة من: الذاتية والوصفية والنفعية، والتركيز على (الدولة) كمعيار للمقارنة إلى مزيد من الموضوعية والتحليل والوصول إلى مبادئ؛ ليس من خلال عمليات التحليل الكلي للنظام أو ما يعرف بالمستوى الكبير، إلى تحليل الجزئي للنظام أو الاهتمام بالمستوى الصغير.

كذلك الرغبة الجامحة في التحول بالتربية المقارنة من مجرد التركيز على (الماضي) والمدخل التاريخي/ الفلسفي إلى التوجه نحو (المستقبل) ومحاولات وضع بدائل وسيناريوهات مختلفة للمستقبل وتحول هدف المنهجية العلمية في التربية المقارنة إلى زيادة قدرة التربية المقارنة- كعلم- على التنبؤ والتوجه نحو المستقبل وبالتالي زيادة قدرة التربية المقارنة على أن تتحول إلى علم إيجابي، يمكن أن يساهم بفعالية في التخطيط وصنع القرار التعليمي وعمليات تنفيذه.

وفي سبيلها لتحقيق هذه الأهداف، استفادت المنهجية العلمية في التربية المقارنة في هذه الفترة -فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية- بجهود الكثير من الرواد المعاصرين، وسنعرض لهم ولأدوارهم في تطوير منهجيات البحث في التربية المقارنة وذلك على النحو التالي:

(أ) أرثر موهلمان: Arthur H. Moehlman

يدعو موهلمان إلى تعاون العلماء من التخصصات وثيقة الصلة بالدراسات التربوية المقارنة، إلى التعاون لفهم النظم التعليمية فهماً أفضل. هذه الدعوة ليست من قبيل نداء لطلب المساعدة والعون، الذي قد يساعد دولة ما على حل مشكلاتها التعليمية، ولكن بهدف "التحليل الدقيق لمشكلات العامة (المشتركة) بين نظم التعليم (في العالم)"(٨٣).

وتعتمد منهجية موهلمان على تشكيل "إطار نظري"، Theoretical Model، يتم بناء عليه إجراءات عمليات التحليل. والهدف من ذلك الإطار النظري ضمان التحليل المنظم للاتجاهات المعاصرة، والعوامل طويلة المدى Long- Range Factors (مثل العوامل العلمية والتكنولوجية، الجمالية، والاقتصادية)، مما يساعد على ضمان توجهات مستقبلية صحيحة.

ويتم ذلك بعمل توازنات بين البراهين الأمبريقية المتاحة حاليا، وتأثيرات القيم الثقافية المستمرة. ويسمي موهولمان ذلك بقانون الشكل أو "تركيب Law of Form or Morphology الذي يساعد على دراسة النظم التعليمية ليس فقط كوحدة منظمة معاصرة، ولكن أيضاً كوحدة تاريخية متطورة.

ويتكون النموذج التركيبي عند موهلمان- كما هو الحال عند هيرسكوفيتش Herskovits من الجوانب التالية:(٨٤)

- الثقافة المادية ومظاهرها مثل (التكنولوجيا- الاقتصاد)
- المؤسسات الاجتماعية (المنظمات الاجتماعية، البني السياسية والتعليمية)
- الإنسان والكون (ويشمل نظم العقيدة، والسيطرة على القوى).
- الجماليات (وتشمل أنواع الفنون المختلفة كالرسوم الجرافيك والبلاستيك، والفلكلور الشعبي، الموسيقى، المسرح، والرقص).
- اللغة.

والنموذج التنظيري الأكثر مصداقية في رأي موهلمان هو الذي يشمل العوامل بعيدة المدى بصورتها الشاملة، والتي يمكن وضعها "بدائرة الإنسانية"، مع وجود متصل لمساحة زمنية (تربط ذلك الجانب المتعلق بالماضي والعوامل البعيدة)

لتصل إلى الحاضر والمستقبل من خلال عمليات التثاقف Acculturation أي عمليات التأثير والتبادل الثقافي بين الدول.

وتقوم منهجية موهلمان على عدة مسلمات منها:(٨٥)

- أن النظم التعليمية توجد بعمق كبير في الثقافة.
- أن النظام التعليمي يتمثل بعمق في الثقافة الفطرية أو الطبيعية.

وبسبب ذلك هناك طريقتين للدراسة:

- أول هذه الطرق، دراسة المجتمع الذي يشمل نظاماً تعليمياً معيناً.
- الطريقة الثانية دراسة موضوع ما، بمعنى دراسة مشكلات تتعلق بالنظم التعليمية.

وبسبب تعقيد الحالة التعليمية، فإن البحث يستوجب إعمال الطريقتين معاً.

ويؤكد موهلمان على أهمية تحسن جميع جوانب النظام التعليمي وليس التطوير في أحد الجوانب دون الآخر وتشمل هذه الجوانب ثلاث تصنيفات أساسية هي:(٨٦)

١- الموجهات (موجهات النظام التعليمي) Orientation وتشمل الفلسفه، التشريعات أو القوانين والتمويل اللازم.

٢- التنظيم Organization ويشمل الهيكل العام للنظام التعليمي، تعليم ما قبل الابتدائي، التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي، التعليم العالي، ووسائط الاتصال الجماهيرية.

٣- العمليات Operations وتشمل الطلاب، المعلمين، المناهج، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم والامتحانات، التوجيه، الإشراف والإدارة.

ويؤكد موهلمان أن مجرد مقارنة هذه المكونات أو التصنيفات بين الدول المختلفة، يعد عملاً سطحياً غير كاف وتبسيطاً مخلاً، وإنما الأهمية هو الإجابة عن مدى مساعدة هذه المكونات- في صورتها الكلية الجشتالتية- للدول على حل القضايا العليا التي تثيرها الجوانب المختلفة للعوامل بعيدة المدى في ثقافة الأمة.

ويهتم موهلمان بقضايا التغيير في التعليم من خلال تناوله الأسلوب القومي National Style ويعني به نموذج الأداء الذي تظهره المدنية في محاولتها التأقلم

مع القضايا الملحة التي يفرضها العصر. كذلك مفهوم (التثاقف) باعتبـــاره يعنـــي عملية الاتصال الثقافي كجزء متكامل في زيادة وتطور المدنية وبالطبع فإن قضيـــة الأصالة أو المحافظة والتجديد في المجتمعات من القضايا الملحة في كـــل زمـــان، وقدرة النظام التعليمي من خلال محدداته الثقافية على التغيير أو التجديد تعتبر أهـــم عوامل قوة النظام، وبالتالي إمكانية استشراف توجهاته المستقبلية.

والواقع أن نموذج موهلمان- رغم محاولته أن يكون علمياً- إلا أنـــه شـــديد التعقيد، صعب التناول والتطبيق. فنظرة سريعة على مكونات نموذجـــه التنظـــري نجده يشمل: دراسة للسكان من حيث العرقيات، أعداد السكان، الـــهيكل العمـــري، نوعيتهم، المساحة والحدود والظروف الطبيعية للدولة، والتطور التـــاريخي لثقافـــة الشعب، كذلك اللغة برموزها وعمليات الاتصال، والفنون والبحـــث عـــن الجمـــال والفلسفة واختيارات القيم، والدين ونظم العقيدة، كذلك البنية الاجتماعية مثل الأسرة، الجنس، الطبقات الاجتماعية، كذلك نظام الحكم من حيث البنية والعمليات، والنظـــام الاقتصادي ومدى إشباعه للحاجات وعمليات الإنتاج والتبادل التجاري والاستهلاك، كذلك الجوانب التكنولوجية والعلوم، والصحة بما فيها الأحوال الجسمية والنفســـية والعقلية، كذلك الجوانب التربوية من التعليم الرسمي والغير رسمي وغيرها.[٨٧]

(ب) جورج بيريداي: George Z. F. Bereday

يعتبر كتاب جورج بيريداي "الطريقة المقارنة في التربيـة" (١٩٦٤)،[٨٨] أول محاولة علمية جادة للبحث عن هوية للتربية المقارنة. فقد كان المجال بحـــق، فـــي حاجة إلى البحث عن منهجية عملية، تعبر به أزمة الجدل الســـائد حـــول تعريـــف التربية المقارنة، وإذا ما كان ذلك يتم في ضوء المحتوى العلمي أو الدراسي لها، أم في ضوء منهجها؟ هل يظل المجال قاصراً على (مقولة) مايكل سادلر بأن "الأشـياء خارج المدرسة أكثر أهمية من الأشياء التي توجد داخلها". بمعنى هل يظل عمـــل التربية المقارنة هو البحث في العلاقات بين المدرسة والمجتمع أم هل من الممكـــن أن يهتم بالظواهر "داخل المدرسة"

وحتى مع اهتمام التربية المقارنة بالظواهر المدرسية منفصلة عن سياقاتها الاجتماعية فكيف يمكن أن نميز التربية المقارنة إذن عن علم النفس التربوي، أو الإدارة المدرسية أو المناهج وطرق التدريس؟(٨٩)

وحاول بيريداي أن يجد حلاً لأزمة الهوية بتعريف التربية المقارنة من خلال "طريقتها" ومنهجها.

وبذلك قام بريداي بوضع طريقة علمية للتربية المقارنة، تعتمد على التجميع الدقيق والمنظم للمعلومات والمعطيات التربوية المتشابهة في كل دولة تحت الدراسة، ثم تصنيف وتبويب هذه المادة أو المعلومات من خلال "مقابلتها" بعناية، والتوصل إلى "فروض" من هذه المقابلة، وفي الخطوة الأخيرة، تجري المقارنة للتأكد من صحة الفروض. سواء كانت مقارنة "مطردة" أو مقارنة تصويرية.(٩٠)

ويجب ملاحظة أن الظواهر التي قام بيريداي بمقارنتها- كما سيتضح فيما بعد- تعتبر من النوع المتعلق "بالعلاقات بين النظام التعليمي والمجتمع، وليست من النوع الذي يتناول الظواهر التعليمية من داخل المؤسسات التعليمية ذاتها.

والهدف النهائي للتربية المقارنة من وجهة نظر بيريداي هو الوصول إلى تعميمات تساعد على بناء "نظرية" في العلاقات بين النظم التعليمية وسياقاتها المجتمعية، وبالتالي المساهمة في صنع السياسة التعليمية، والتجديدات التربوية، وصنع القرار التربوي، وأيضاً عمليات النقل أو الاستعارة. ولعل ذلك يوضح مدى التشابه بين بيريداي ومارك أنطوان جوليان (التصنيف- التعميم...). إلى حد وصف هولمز لبيريداي بأنه "أفضل مخلص مفسر لأفكار وآراء جوليان"(٩١). وذلك نظراً لاعتماده على الاستقراء في الوصول إلى مبادئ عالمية عامة للسياسات التعليمية.

ويمكن القول أن بيريداي يمثل نقطة تقاطع هامة في تاريخ التربية المقارنة بين مرحلة سابقة تقوم على الوصف والمدخل التحليلي التفسيري الواسع، ومرحلة أخرى تقوم على وضع فروض واختبار لصحتها. وهو بالتالي يربط بين المرحلة التاريخية- الفلسفية، ومرحلة أخرى تقوم على مفاهيم العلوم الاجتماعية.

ب-١ المنطلقات الأساسية لمنهج بيريداي

أما عن **المنطلقات الأساسية لمدخل بيريداي** فيمكن توضيحها في النقاط الرئيسية التالية:

-تزايد الاهتمام بالمجتمعات الأجنبية، ونظمها التعليمية، خاصة مع تزايد النزعة القومية، التي عملت على تزايد الاختلافات الإقليمية في التفكير وأيضاً في نظم تعليم الصغار.(٩٢) وانعكاس ذلك على تزايد الاهتمام بالتربية المقارنة.

- أن دراسة نظم التعليم الأجنبية لا تساعد فقط على معرفتنا بالشعوب الأجنبية، ولكنها في الوقت نفسه تساعدنا على معرفتنا بأنفسنا.
- أن التربية المقارنة يمكنها أن تعد بمثابة العملية (الإعدادية) أو التمهيدية، قبل عمليات نقل أو استعارة أو استزراع النماذج الأجنبية،(٩٣) من خلال قيامها بعمليات التحليل الثقافي.
- أنه في ضوء عمليات التحليل الثقافي والتي تعني الوقوف على المسببات الاجتماعية التي تقف خلف نظم التعليم، وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية، يمكن القيام بعملية "التنبؤ" Prediction، والتي تعنى هنا التنبؤ بنجاح أو فشل النظام التعليمي في (تبني) إصلاحات تعليمية من دول أخرى تم فيها ثبات نجاحها في ظروف وقوى وعوامل ثقافية مشابهة.
- الاهتمام بالتحليل الشامل Total Analysis باعتباره ذروة ومنتهى أمل التربية المقارنة، ويعني التحليل الشامل دراسة التأثير الكلي للتربية على المجتمع من منظور عالمي، فهو يعني الاهتمام بالعوامل العامة المشتركة المباشرة بين المجتمعات التي يتم في ضوئها بناء النظم التعليمية.(٩٤)
- استناد مدخل بيريداي إلى المنهج الاستقرائي- كما سيتضح فيما بعد-.
- يميز بيريداي بين نوعين من الدراسات في مجال التربية المقارنة هما:

١- الدراسات المجالية أو المنطقية Area Study

والتي يقصد بها دراسة منطقة صغيرة (بلد واحد) قد تتسع لتشمل (قارة) بأكملها إذا كان بين بلادها خصائص مشتركة. وهذا النوع من الدراسة يعتبر من المتطلبات الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة، ومهمتها تدريب وإعداد الباحثين في التربية المقارنة وذلك من خلال قيامهم بأنشطة متعددة منها جمع واختيار المعلومات، والتسجيل الأولي للانطباعات، وتنمية الإحساس بطبيعة الاختلافات الثقافية. وهذا يتطلب بالطبع إلمام الباحث بلغة المنطقة تحت الدراسة، والإقامة بالخارج، والقدرة على الملاحظة التي لا تتوقف عند حد معين، والبعد عن التحيز أو التعصب.

وتسير الدراسات المجالية أو المنطقية حسب أسلوب بيريداي المنــهجي فــي خطوتين هما: الوصف Description، والتفسير Interpretation.[٩٦]

٢- الدراسات المقارنة Comparative Studies

تتعلق الدراسات المقارنة بعدة دول أو مناطق فــي نفــس الوقــت. وهــي استكمال للخطوتين السابقتين في الدراسات المجالية ونعني بهما: مرحلة الوصــف أو كما يسميها بيريداي "جغرافية التعليم" وتعتمد علــى جمــع معلومــات تربويــة خالصة. ثم مرحلة التفسير أو مرحلة التحليــل الاجتمــاعي Social Analysis وتعني تطبيق طرائق العلوم الاجتماعية الأخرى لتفسير المعلومــات والمعطيــات التربوية.

ويضيف بيريداي إلى الدراسات المقارنة خطوتين أخرتين هما:
مرحلة المقابلة Juxtaposition وتعني المواجهة أو المناظرة المبدئيــة للمعلومــات التربوية التي تم تفسيرها في الدول المختلفة، وذلك من خلال ترتيب وتنظيم المــادة على أسس موحدة، ووصفها في مجموعات أو تطبيقات متماثلة. فالمقابلة ببســاطة هي عملية ترتيب للمادة العلمية وإعدادها للمقارنة. ويتم في نهاية مرحلة المقابلــة التوصل إلى "الفروض" أو "المعيار" Criterion الذي ســيتم فــي ضوئــه إجــراء المقارنة كخطوة أخيرة. وتأخذ المقارنة شكلان:

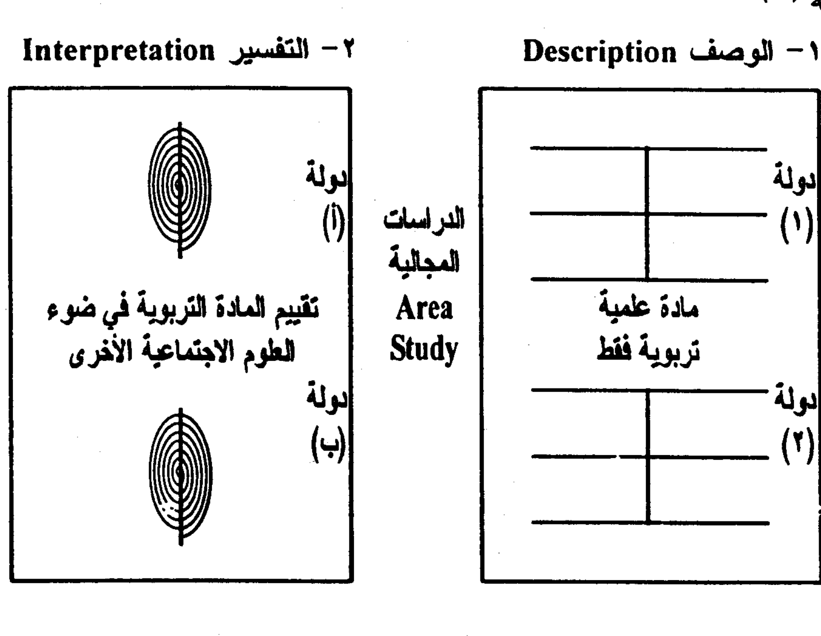
- **المقارنة المطردة Balanced / simultaneous**: وهي عملية الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة ثم العودة مرة أخرى لتناول جانب آخر، خاصة في الجوانب التي يمكن جدولتها مثل الإحصاءات.
- **المقارنة التصويرية Illustrative**: وتعتمد على عقد المقارنة بشكل عشوائي خاصة عندما يصعب إجراء المقارنة المطردة. ويمكن عقد مقارنات مطردة كلما سمحت المادة العلمية بذلك.

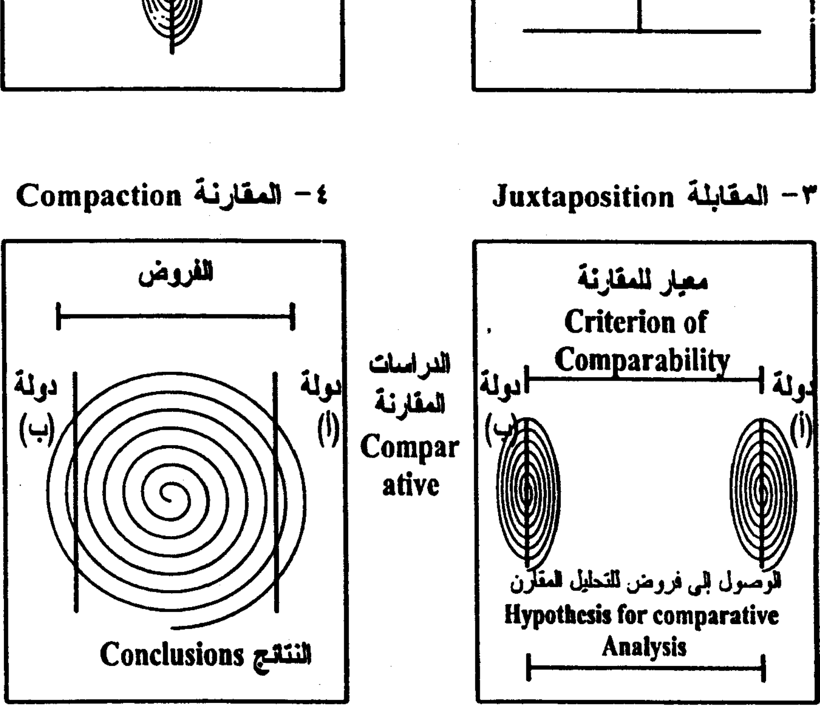
المهم أنه في ضوء عملية المقارنة يتم التحقــق مــن الفــروض التــي تــم استخلاصها في المرحلة السابقة وهي مرحلة المقابلة أو المناظرة.

ب-٢ خطوات منهج بيريداي

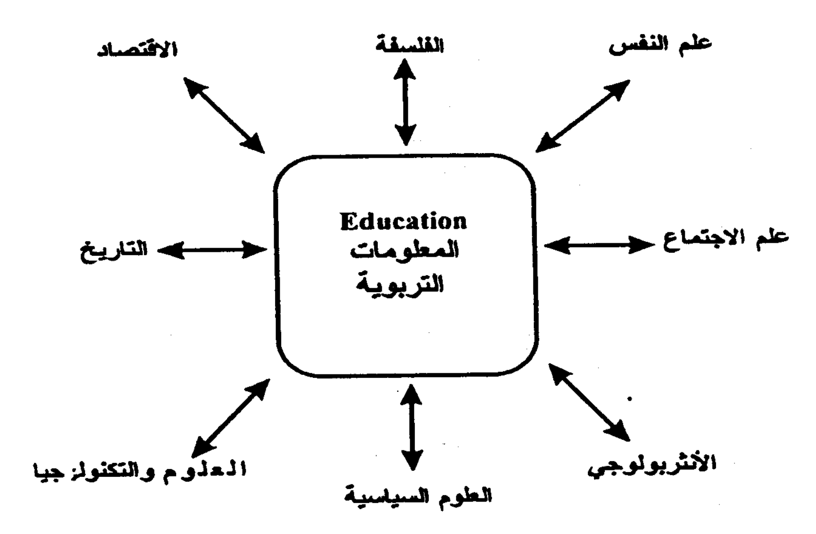
ويمكن توضيح الخطوات الأربعة لمدخل بيريداي من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (١) يبين الخطوات المنهجية لمدخل بيريداي في الدراسات التربوية المقارنة (٩٧)





والشكل التالي يبين كيفية إجراء عملية التفسير Interpretation ضوء العلوم الاجتماعية الأخرى: [٩٨]



ويفرق بيريداي بين مدخلين من المداخل المقارنة التي تتضمنهما طريقته في الدراسات التربوية المقارنة هما:

- مدخل المشكلة Problem Approach

ويتضمن هذا المدخل اختيار موضوعاً واحداً أو مشـــكلة واحـــدة لفحصـــها ودراستها في النظم التعليمية المختارة مثل مشكلة تدريس اللغات، أو التدريـــب، أو غيرها من المشكلات التي يجب أن تكون حية وحيوية ولها ارتباط بدولة البـــاحث. وهذا المدخل يساعد الباحثين المبتدئين على مجرد إجراء دراسات مسحية مقارنـــة وهي ترتبط بالدراسة المجالية.

- مدخل التحليل الكلي Total Analysis

وكما يشير المصطلح فإنه يتناول جميع العوامل الرئيسية المؤثرة فـــي نظـــم التعليم، حيث يتعرض هذا المدخل للنظم التعليمية بصفة عامة وكما يسميها بيريداي (بانوراما- رؤية كلية- للنظم التعليمية). ويهدف هذا المدخل إلى صياغة "القوانيـــن"

أو الوصول إلى "الفروض" التي تساعد على فهم وتحديد العلاقات المعقدة بين النظم التعليمية ومجتمعاتها التي توجد فيها، وذلك من منظور عالمي. (٩٩)

ب- ٣ بيريداي والمنهج الاستقرائي: Induction

"تعريف العلم على أساس منهجه، أمر يطابق العادات المألوفة في كل حالة لا يكون فيها خلاف".(١٠٠) "ومنهج تأسيس العبارات العامة على الملاحظات المتراكمة لحالة معينة يُعرف بالاستقراء، وينظر إليه على أنه سمة العلم. والمنهج الاستقرائي هو المنهج الذي نبدأ فيه بجزئيات (تجريبية)، (ملاحظة)، غير يقينية، لكي نصل إلى قضايا عامة كلية. والاستقراء في اللغة هو التتبع، من استقرأ الأمر، فقد تتبعه لمعرفة أحواله، وعند التطبيقيين هو الحكم على الكلي لثبوت الحكم في الجزئي،(١٠١) أما باستقراء جميع الجزئيات، أو بعض منها.

ويعتبر فرانسيس بيكون Francis Bacon من رواد المنهج الاستقرائي والذي يتكون من الخطوات التالية:(١٠٢)

١- الملاحظة أو/ والتجربة. ٢- التعميم الاستقرائي.
٣- تكوين الفروض. ٤- محاولات التثبت من صحة الفروض.
٥- إثبات صحة أو عدم صحة الفروض. ٦- المعرفة.

ونظرة فاحصة لمدخل الخطوات الأربعة لبيريداي يتضح أنه يبدأ بخطوة (الوصف) وتعني عملية (الملاحظة) ثم الخطوة الثانية التفسير والخطوة الثالثة المقابلة والهدف من الخطوتين السابقتين الوصول إلى (المعيار) أو أساس المقارنة، وهما تماثلان عمليتا التعميم الاستقرائي وتكوين الفروض، ثم الخطوة الرابعة عند بيريداي وهي المقارنة وهي محاولة التثبت من صحة الفروض أو عدم صحتها (فإذا ثبت عدم صحة الفروض يتم مرة أخرى جمع معلومات جديدة وتفسيرها وتحليلها ثقافياً وهكذا)، أما الهدف النهائي فهو الوصول إلى (تعميمات) أو أهداف معرفية أكاديمية أي المعرفة فكما يقول بيريداي "أن دراسة نظم التعليم الأجنبية تعني ببساطة أن الناس تريد أن تعرف، لأنهم يرغبون دوماً في البحث عن التنوير...".(١٠٣) **"فالمعرفة من أجل المعرفة. هي الأساس الذي يبنى عليه أساس التربية المقارنة".**

وهناك نقطة هامة تؤكد على المنهجية الاستقرائية لبيريداي، وهي تأكيده الدائم على أهمية البعد عن التعصب، والذاتية وخطورة ذلك بالنسبة لباحثي التربية المقارنة، وهو ما يتفق مع دعوة بيكون Bacon "بألا يجعل الإنسان نفسه عبدا ويتقبل مقدمات تأتي بها السلطة على أنها الحقيقة المطلقة".[١٠٤]

ب-٤ تقييم للطريقة المقارنة عند بيريداي:

التقييم يعني البحث في نقاط القوة ونقاط الضعف في الطريقة أو المدخل الذي اجتهد الباحث في سبيل تجويده، وجعله محققاً لهدف (العلمية)، في البحوث التربوية المقارنة، ويعد بيرايداى من أبرز علماء التربية المقارنة الذين حاولوا أن يجعلوها علماً أكثر علمية وتحقيقاً لأهداف البحث التربوي المقارن. ومن أهم نقاط القوة في منهجية بيرايداى ما يلي:

- تأكيد أهمية البعد عن التعصب، والعوامل الذاتية في البحوث المقارنة.
- تأكيد أهمية الترتيب المنطقي للمادة العلمية (خطوة المقابلة).
- إبراز أهمية ربط التربية بالعلوم الاجتماعية الأخرى، وبالتالي يعتبر أول من أكد على أن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات، تعتمد في تفسيرها للظواهر التربوية على مفاهيم العلوم الأخرى.
- تأكيده على التفرقة بين (معيار المقارنة) والفروض، فالأول يشير إلى ما يمكن تسميته بالفروض الأولية التي يمكن تعديلها والوصول إلى الفروض الحقيقية التي تعتبر هي أساس المقارنة في الخطوة الرابعة.
- قام بيريداي بتطبيق مدخله، وتوضيح خطواته على مشكلات تربوية ودراسات كلية لنظم التعليم ومن أشهرها:
- الإصلاح التربوي في فرنسا وتركيا وهي مثال على نموذج تحليل المشكلة Problem Analgsis.[١٠٥]
- التلقين والمدارس في دولة واحدة (بولندا)[١٠٦] وهي مثال على مشكلة بسيطة، لها أهميتها التربوية. (وهي نوع من الدراسة المجالية في دولة واحدة).

- الإمكانيات العلمية في دولتين[١٠٧] الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي (سابقا). (وهي دراسة مقارنة كاملة الأبعاد لنظامين تعليميين تهتم بالتحليل المقارن).
- أداء المعلمين في ثلاث دول (إنجلترا- فرنسا- ألمانيا)[١٠٨] (وهي دراسة مقارنة تحليلية في ثلاث دول).
- إدارة المناهج الدراسية في أربعة دول (الولايات المتحدة، الاتحاد السوفيتي (سابقا)، فرنسا، إنجلترا) وهي دراسة مقارنة تصويرية.[١٠٩]
- أما أبرز نقاط الضعف في منهجية بيريداي في الدراسات التربوية المقارنة فيمكن توضيحها في النقاط الأساسية التالية:

أ- يعتبر نوع وكم المادة التربوية التي يتم تجميعها في الخطوة الأولى- الوصف- من أهم مشكلات منهجية بيريداي، فلم تحدد المنهجية كم ونوعية المادة المطلوبة، وإن كان بيريداي كان واعياً بهذه النقطة عندما قسم دراساته إلى دراسة لمشكلات تربوية يتم تحديدها وبالتالي فإن نوعية المادة المطلوبة يجب أن تكون وثيقة الصلة بالمشكلة موضوع البحث. كذلك فإنه في دراسة بمدخل التحليل الكلي أكد على أن الهدف تكوين (بانوراما) للنظم التعليمية بهدف محاولة رؤية هذه النظم والتوصل إلى الفروض الحاكمة لها. ومع ذلك فإن هذه النقطة تمثل نقطة ضعف في هذه المنهجية إلى حد ما.

ب- لم يحدد بيريداي كيفية إجراء التحليل الثقافي في ضوء ربط النظم التعليمية بسياقاتها المجتمعية وبالعلوم الاجتماعية الأخرى... فمعظم ما توصل إليه في تحليله لم يركز على (العوامل الداخلية) في النظام التعليمي أساساً.

ج- تأجيل وضع الفروض إلى الخطوة الثالثة، يعتبر من أخطر نقاط النقد الموجهة لمنهجية بيريداي، فقد تعرض بيريداي للنقد في هذه النقطة بالذات من جانب نواة واكستاين وهولمز، إلى حد القول بأنه طالما أن المنهجية المستخدمة لا تبدأ بفروض ما، فإنها بالتالي تمثل مضيعة للجهد والوقت. والواقع أن بيريداي يبدأ في منهجيتة بملاحظات عامة، وتمثل (المشكلات) منطلقاً مهماً لدراساته المقارنة، (والوعي) بهذه المشكلات يعني وجود فروض ما لأسبابها وعواملها

في ذهن الباحث، والذي يحاول تعميق فهمه لها من خـــلال خطـوة التفسـير، والاستعانة بالعلوم الاجتماعية الأخرى في زيادة فهم المشكلة ومدارسة أبعادهـا وصياغتها بشكل علمي من خلال مرحلة المقابلة التي تبدأ (بمعيار) للمقارنة ثـم (فروض) حقيقية يتم التحقق منها في الخطوة الأخيرة. ولكن يمكن القول بنقطـة أخطر وهي أن بيريداي يتحقق من فروضه في ضوء ملاحظـات ومعلومـات سابقة، تتصل بماضي وواقع النظم التعليمية، دون أن يتحقق من هذه الفـروض والتي يتوصل من خلالها إلى (المبادئ والقوانين) في ضـوء رؤيـة مسـتقبلية للنظام التعليمي وفي ضوء مزيد من الملاحظة والتحقق مما توصل إليـة مـن "قوانين" أو "مبادئ" عامة.

ب-٥ نموذج لتطبيق مدخل بيرايداى في الدراسات التربوية المقارنة

لتوضيح كيفية تطبيق مدخل بيرايداى في الدراسات المقارنة فإنه يمكن تقديـم النموذج التالي: **العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبـل الجامعي دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية وفرنسا وإنجلترا والولايـات المتحدة الأمريكية.**

تعد هذه الدراسة أول دراسة عربية- على حد علم الباحث- تستخدم منهجيـة جورج بيريداي في التربية المقارنة. وتنطلق الدراسة من ملاحظة وجود الكثير من الجهود التي تبذل لتنفيذ إستراتيجيات إصلاح التعليم، تقوم بها دول مختلفة، يتنـوع فيها نمط الإدارة التعليمية، ما بين أنماط مركزية وأخـرى لامركزيـة، وبالتـالي تنعكس طبيعة البنيات الإدارية التعليمية على استجابة النظم التعليمية لإسـتراتيجيات إصلاح التعليم.

واستفادت الدراسة من دراسة بيريداي السابقة عن العلاقة بين نمـط الإدارة (المركزية) السائد وإصلاح التعليم في كل من فرنسا وتركيا والتي توصلـت إلـى صعوبة ضمان التنفيذ (السريع) لإصلاحات التعليم في ظل النمط المركزي السـائد، وبالتالي كان سؤال البحث الرئيسي هو:

ما طبيعة العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية وحركة إصلاح بنية التعليم قبـل الجامعي؟ وتبع ذلك سؤال رئيسي آخر هو:

ما نمط الإدارة التعليمية المناسب للإسراع بتنفيذ استراتيجيات إصلاح التعليم في المجتمع؟

وللتحقق من هذه العلاقة- إن وجدت- وللتعرف على طبيعتها واتجاهاتها، وصلتها بالنمط الإداري، الذي يسهم في الإسراع بإصلاح التعليم، قام البحث على الفروض المبدئية التالية:

الفرض المبدئي الأول: الدول التي تسير على أساس نمط الإدارة التعليمية المركزي، تواجه مشكلات كثيرة تتعلق بسرعة تنفيذ الإصلاحات التعليمية، كما أن هذه الإصلاحات قد لا تستجيب للحل السريع بسبب النمط المركزي السائد في الإدارة التعليمية.

الفرض المبدئي الثاني: الدول التي تسير على أساس نمط الإدارة التعليمية اللامركزي، لا تواجه مشكلات عند تنفيذ الإصلاحات التعليمية، كما أن هذه الإصلاحات قد تستجيب للحل السريع بسبب النمط اللامركزي السائد في الإدارة التعليمية.

الفرض المبدئي الثالث: أن محاولات الأخذ بنمط الإدارة التعليمية اللامركزية في مصر قد يؤدي إلى تقليل المشكلات التي تواجه تنفيذ إصلاحات التعليم في مصر، كما أن إصلاح التعليم في مصر- في هذه الحالة- قد يستجيب للحل السريع نتيجة لاتباع النمط اللامركزي في إدارة التعليم.

وللتحقق من صحة هذه الفروض حدد الباحث دولتين تمثلان النمط المركزي في الإدارة التعليمية هما: مصر وفرنسا مع ملاحظة أنهما يمثلان نفس العلاقة تقريباً بين (تركيا وفرنسا) حيث "التراث التعليمي الفرنسي" الذي يعد أصيلا في فرنسا ومستورداً في تركيا وكلاً من البلدين يحبذ المركزية في إدارة التعليم وتنفيذ الإصلاح التعليمي، كذلك حدد الباحث دولتين تمثلان النمط اللامركزي في إدارة التعليم هما إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية.

وللتحقق من صحة الفروض، اتبع البحث الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: وتمثل الإطار العام للبحث من حيث المشكلة والمنهج والخطوات والأهداف والأهمية...الخ.

الخطوة الثانية: وضع إطار (نظري) معياري لكيفية دراسة وتحليل العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي، ينطلق هذا الإطار النظري من أنه توجد علاقة بين نمط الإدارة التعليمية (متغير مستقل)، وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي (متغير تابع)، بمعنى أن شكل الإصلاحات التعليمية، والسرعة المطلوبة لتنفيذها، وترجمة استراتيجيات وبرامج الإصلاح التعليمي إلى حقيقة واقعة ملموسة يتأثر بالنمط الإداري الذي تتم فيه ومن خلاله جهود إصلاح التعليم. وهذه الفرضية لابد ألا تغفل حقيقة هامة وهي أنه لا يوجد تأثير سببي منفرد، يمكن تحديده على أنه السبب الوحيد المؤدي إلى النتيجة أو التأثير الملحوظ، وليس المقصود بذلك، استبعاد وجود العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية وإصلاح التعليم، ولكن تأكيد وجود عوامل أخرى مؤثرة في هذه العلاقة.

والشكل التالي يوضح كيفية وصف وتحليل وتقويم العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي.

١- تحديد أهم موضوعات وقضايا الإصلاح التعليمي	٢- تشخيص لعمليات تخطيط وإدارة الإصلاح التعليمي	٣- وصف لأهم إصلاحات بنية التعليم قبل الجامعي	٤- تقوم الإصلاحات التعليمية في ضوء نمط الإدارة التعليمية السائد
- دواعي الإصلاح التعليمي. • من أين نبعت إصلاحات التعليم؟ - من مستويات السلطة العليا. - من المستويات الإدارية الدنيا. • الضغط الشعبي للمطالبة بالإصلاح التعليمي. • تأثير جماعات الضغط على اتجاهات إصلاح التعليم. • أهم ملامح قضايا ومشكلات الإصلاح التعليمي.	• دور البحث في صياغة استراتيجية الإصلاح التعليمي. • دور المعلومات في استراتيجية الإصلاح التعليمي. • دور عملية الاتصال في استراتيجية الإصلاح. • صور الإسهام في صنع القرار التعليمي. • أهم القرارات والتشريعات المتعلقة بإصلاحات التعليم وتنفيذها.	• أهداف الإصلاحات التعليمية (دراسة تاريخية). • تنظيم التعليم وأهم إصلاحات البنية التعليمية. - تعليم ما قبل المدرسة. - التعليم الأولي (الابتدائي). - التعليم الثانوي. • البنية الإدارية ودورها في تنفيذ إصلاحات التعليم على المستوى: - القومي - الإقليمي - المحلي	• قدرة النمط الإداري على الاستجابة لإصلاحات التعليم. - على المستوى التخطيطي. - على المستوى التنفيذي. • مدى تحقق الأهداف المعلنة لإصلاحات التعليم. • تحليل مقارن لأهم القوى والعوامل الثقافية التي (ساعدت أو أعاقت) تنفيذ الخيارات السياسية المتعلقة بإصلاح التعليم.

شكل رقم (٢) نموذج مقترح لوصف وتحليل وتقويم العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح التعليم.

الخطوة الثالثة: دراسة وصفية تحليلية لنمط الإدارة التعليمية السائد وعلاقته بإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي في مصر.

وتعرضت هذه الخطوة لعملية وصف النظام الإداري والتعليمي في مصر فقط (معلومات تربوية)، كذلك تحليل هذه المادة في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية المختلفة، تبعاً للخطوة الثانية عند بيريداي، وقد اتبعت الخطوات المنهجية التي جاءت في النموذج المقترح في الفصل السابق بهدف (توحيد عمليات المقابلة والمقارنة بعد ذلك). كذلك تم اختبار صحة الفرض (في هذه الدولة فقط) والتأكد من أن النمط المركزي لا يساعد على الإصلاح.

الخطوة الرابعة: دراسة وصفية تحليلية لنمط الإدارة التعليمية السائد وعلاقته بإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي في فرنسا وتبعاً لمنهجية بيريداي فقد جاء هذا الفصل للتأكد من الفرض السابق القائل بأن "الدول التي تسير على أساس النمط المركزي في الإدارة التعليمية تواجه مشكلات كبيرة تتعلق بسرعة تنفيذ الإصلاحات التعليمية، كما أن هذه الإصلاحات قد لا تستجيب للحل السريع بسبب النمط المركزي السائد في الإدارة التعليمية". وتم في هذا الفصل الوصول إلى صحة الفرض المبدئي، وعدم قدرة النمط الإداري المركزي في فرنسا على الإسراع بإصلاحات التعليم.

الخطوة الخامسة: وجاءت طبقاً لمنهجية بيريداي على صورة مقابلة أو مقارنة مبدئية، لتحليل العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي في كل من جمهورية مصر العربية وفرنسا. وتم فيها مقابلة الجوانب المختلفة للإصلاح التعليمي وتقويم قدرة النمط الإداري المركزي على الاستجابة لإصلاحات التعليم في كل من مصر وفرنسا، سواء على المستوى التخطيطي أو المستوى التنفيذي، مع إجراء مقارنة مبدئية لأهم القوى والعوامل الثقافية التي أعاقت نمط الإدارة التعليمية المركزي السائد في تنفيذ الخيارات السياسية المتعلقة بإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي في مصر وفرنسا.

الخطوة السادسة: كان لابد من إجراء دراسة أخرى في ضوء فرض آخر يتعلق بالنمط اللامركزي وسرعة تنفيذ الإصلاحات التعليمية من خلاله وكان ذلك من

خلال إجراء دراسة وصفية تحليلية لنمط الإدارة التعليمية السائد وعلاقته بـــإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي في إنجلترا.

الخطوة السابعة: وكانت تحت عنوان دراسة وصفية تحليلية لنمط الإدارة التعليميــة السائد وعلاقته بإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية.

الخطوة الثامنة: وهي تمثل خطوة المقارنة المبدئية في ضوء تحليل العلاقـــة بيـــن نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، والتي ثبتت من خلالها عدم صحة الفرض القائل "بأن الدول التي تسير على أساس النمط اللامركزي في الإدارة التعليمية لا تواجه مشكلات تذكـــر عند تنفيذ الإصلاحات التعليمية، وأن هذه الإصلاحات قد تستجيب للحـــل الســـريع بسبب النمط اللامركزي السائد".

الخطوة التاسعة: استدعت النتيجة السابقة، إجراء دراسة مقارنة تفسيرية يحاول من خلالها الباحث تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة فـــي جمهوريـــة مصر العربية وفرنسا وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، بأنظمتـــها الإداريـــة المختلفة. لهذا جاء هذا الفصل بعنوان "مقارنة تفسيرية للعلاقة بيـــن نمـــط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي بين جمهورية مصـــر العربيـــة وفرنسا من ناحية، وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية من ناحية أخرى"، حيـــث تشير الدراسة إلى أن المقارنة التفسيرية تتعدى مرحلة الوصـــف والتحليـــل رغـــم أهميتها لها، فهي المجال الذي تصبح فيه إســـهامات علـــوم التـــاريخ والسياســـة والاجتماع والاقتصاد وغيرها ذات نفع بالغ للدراسات التربوية المقارنة.

وانتهت الدراسة التفسيرية بالتأكيد على أنه رغم أن المشكلة التـــي تناولـــها البحث في دراسات الحالة الأربعة تتصف بالتشابه، وبكونها تكـــاد تكـــون مشـــكلة واحدة، إلا أن عمليات التحليل الثقافي وما تبعها من تفسير مقارن قد أوضحـــت أن عواملها الثقافية، والقوى الفاعلة فيها قد اختلفت اختلافاً واضحاً، ويبقى مع ذلـــك أن يخلص الباحث بتأكيد صحة الفروض المبدئية (التي تم اختيارها في مصر وفرنسا)، والفروض الحقيقية (التي اختبرت في إنجلترا وأمريكا).

الخطوة العاشرة: نتائج الدراسة وتوصياتها المقترحة. وتختلف هذه الدراسة عن منهجية بيريداي كما اقترحها في كتاباته، وذلك نظراً أنها استكملت فرضاً (مبدئيا) كانت دراسة بيريداي عن إصلاحات التعليم وعلاقتها بنمط الإدارة التعليمية. السائد في فرنسا وتركيا، قد أثبتته بالفعل، وأثبتت خطأ هذا الفرض. من هنا كان على هذه الدراسة أن تستفيد من نتائج الدراسة السابقة لبيريداي وتتعدها بدراسة العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية وإصلاح التعليم في ضوء نمط إداري مختلف، وهو النمط اللامركزي. والذي ثبت خطأه أيضاً.

من هنا يتضح إمكانية إجراء التعديلات التالية في منهجية بيريداي على النحو التالي:

أ- أن تصبح خطوة الوصف والتفسير وهما الخطوة الأولى والثانية عند بيريداي خطوة واحدة، فلا يمكن وصف المعلومات التربوية دون محاولة تفسيرها وتحليلها وإلا أصبح الأمر عملية تتسم بالروتينية وقد تؤدي إلى (ملل) الباحث واستبعاد نشاطه الفكري في الدراسات المقارنة.

ب - أن خطوة المقابلة والتي يعرفها بيريداي بأنها مزدوجة المعلومات الأولية من الدول المختلفة لإعدادها من أجل المقارنة، هذه وتشمل تنظيم المادة لكي يمكن تجميعها تحت تصنيفات متمايزة أو ممكنة المقارنة، بهدف تكوين فروض محكمة ودقيقة. هذه الخطوة يمكن الاستغناء عنها عن طريق وضع إطار أو نموذج نظري لكيفية أو منهجية البحث في (الحالات) أي الدول موضوع الدراسة يضمن الاتساق (ومزاوجة) المعلومات وعقد المقارنات.

ج- أن يبدأ الباحث من مشكلة على المستوى الصغير في النظام التعليمي، أفضل كثيراً من الطريقة الكلية أو التحليل الكلي للنظام التعليمي بأكمله. فتحديد مشكلة محددة في نطاق فرض علمي حقيقي يمكن أن يكون أكثر فائدة في الدراسات المقارنة.

د- ضرورة التأكيد على عدم اتفاق دول المقارن في القوى والعوامل الثقافية، وأن ظاهرة ما يجب ألا يكون لها نفس العوامل والقوى المؤثرة في جميع الدول. وهو ما يتضح من الجدول التالي:

الدولة	القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في الظاهرة موضوع البحث				
	العامل التاريخي	العامل السياسي	العامل الاقتصادي	العامل الاجتماعي	العامل التنظيمي الإداري
أ	√	√	√	√	×
ب	×	√	×	√	√
جـ	√	√	√	√	×
د	×	√	√	√	×

فليس بالضرورة تشابه العوامل والقوى المؤثرة في الظاهرة موضوع البحث. كذلك يجب التأكيد على العوامل من داخل النظام التعليمي ذاته مثل كيفية إدارتــه، الأفراد، التدريب، التمويل والميزانية، التنظيم، الرقابة وغيرها فالملاحظ أن القـوى والعوامل منها "ما هو خارجي External عن النظام التعليمي، ومنها مها هو داخلي Internal أي من داخل بنية النظام التعليمي ذاته مثل العوامــل الفرديــة، ومنــاخ التقييم، ونظام المعلومات والبحث، والبناء القيمي".

كذلك لا يجب إغفال العوامل الدولية العالمية التي تتجاوز الحــدود الدوليــة الضيقة.

جـ- براين هولمز:

طريقة المشكلة Problem Approach أو طريقة حــل المشــكلة Problem (Solving) Approach.

يعتقد هولمز أن التربية المقارنة علم تطبيقي عملي Practical بطبيعته، يقـدم الأسس لحل المشكلات والقضايا التربوية والتي قد تبدأ بالأنشطة الروتينية المدرسية والصفية، وتتسع لتشمل العلاقات بين النظم التعليمية والمجتمع. ولهذا لا يبدأ الإطار التحليلي لهولمز، بالمجتمع الأكبر Larger Society وتحديد المشكلة من خلاله، بـل يبدأ هولمز تحديد المشكلة من داخل النظام التعليمي أو المدرســي، ومــن ســياقه المجتمعي[١١٢]. مميزاً في ذلك بين العوامل النابعة من (داخل) النظام التعليمي ذاتــه

والعوامل المؤثرة فيه والتي تكون متضمنة في نسيجه القومي، وبين العوامل الأخرى التي يسميها بالعوامل عبر القومية Transnational.

ويرى هولمز أن هدف التربية المقارنة هو المساعدة على زيادة فهمنا لنظامنا التعليمي بصورة أفضل، واقتراح حلول بديلة للسياسات التعليمية لحل مشكلاتنا، والمعاونة في إجراء اختيارات حقيقية واقعية بين البدائل المختلفة. ويجب ألا تقع التربية المقارنة في خطر مساندة أو معارضة حل مقترح ما، فقط لمجرد الجدل أو التحيز الشخصي.(١١٣)

ويمكن اعتبار أن الهدف النفعي البرجماتي هو المحرك الأساسي في مدخل هولمز، فالتربية المقارنة من وجهة نظره هي أداة للإصلاح التعليمي أو التطوير المخطط وبالتالي فيمكنها أيضاً أن تؤدي إلى تطوير المعرفة وتشكيل النظرية التربوية، بل أن التربية المقارنة كعلم تربوي. يمكنها أن تكون ذات قوة توجيهية أو تنبؤية. وبالتالي يمكن للتربية المقارنة أن تقدم حلولاً للمشكلات التعليمية على المستويين الصغير والكبير.

ويؤكد مدخل هولمز على إمكانية نقل الممارسات التعليمية من دولة لأخرى،(١١٤) ولعل هذا يؤكد على ضرورة الوصول إلى مبادئ أو قوانين عامة تحكم نظم التعليم في العالم. ولا يجب أن يفهم من ذلك أن هولمز من اتباع مدرسة الوضعية واستخدام المنهج الاستقرائي والذي يبدأ من ملاحظة الجزيئات للوصول إلى تعميمات كلية، ولكنه على العكس يؤمن بالطريقة الفرضية- الاستدلالية، حيث تنطلق الفروض من خلال "نظرية" يمكن من خلالها التحقق من صحة الفروض والوصول إلى "حلول" للمشكلة المستهدفة موضوع البحث.

ويعتقد هولمز في ضرورة وجود نظرية في التغير الاجتماعي، يمكن على أساسها التقدم نحو إحراز تغيير في نظم التعليم وتمكنها من "حل" مشكلاتها التعليمية، "والتنبؤ" بإمكانيات تنفيذ الحلول المختلفة. إذ "يؤمن هولمز بأن التنبؤ هو مفتاح التفكير الحديث في التربية المقارنة".(١١٥) والتنبؤ عن هولمز يعني التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التنفيذ الفعلي، وهو يؤكد أنه بالرغم من صعوبة التنبؤ إلا أنه عملية هامة ولا يمكن تجاهلها.

جـ-١ خلفية المنظور المنهجي لهولمز:

شكّ هولمز فيما طرح بعد الحرب العالمية الثانية حول إمكانية إعادة بناء المجتمعات وأفكار البنائيين الاجتماعيين مثل كارل مانهليم الذي يرى أنه بإمكان جيل مستقبلي من المعلمين- تحت قيادته- أن يساعدوا في تكوين مجتمع ديمقراطي حر، يتم تخطيطه بشكل كلي وتحمس لنظرية كارل بوبر في الهندسة الاجتماعية التدريجية.(١١٦)

عارض هولمز الفكرة أو الطريقة الاستقرائية Inductive Method، كما رفض من قبل فكرة مانهيم عن التخطيط الشامل Total Planing، وتأثر بالحركة التقدمية في التربية التي قادها جون ديوي، وأصبح كتاب ديوي "كيف نفكر" "How we Think" المصدر الوحيد والأكثر نفعاً في طرق البحث والكشف والنشاط، التي عززت شعارات هامة مثل التربية المتمركزة حول الطفل، والمقترحات الغير تقليدية والغير نظامية Informal لتطوير المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا. وأصبح "التفكير التأملي Reflective thinking لديوي" مصدراً أساسياً في مدخل هولمز المقارن

أمن هولمز بالبرجماتية كفلسفة متماسكة ومتكاملة وكطريقة لإعادة تشكيل المجتمعات، خاصة لدى الأمريكيين، والتي أضافت إليهم هذه الفلسفة مكوناً هاماً للإطار العقلي، من خلال الإيمان بقيمة الفرد وذكائه، والقدرة الجماعية على حل المشكلات والصعوبات بالتفكير التأملي. ولعل هذا ما عمل جون ديوي على تحقيق من خلال المدارس وإعادة النظر في دورها "فالمدرسة يمكنها أن تساعد الأطفال على تعلم كيفية مواجهة المواقف الصعبة وحلها، تبعاً لأسلوب حل المشكلات" بل نادى جون ديوي باستخدام أساليب حل المشكلات على نطاق واسع في المجتمع الأمريكي خاصة بين رجال الأعمال والقادة العسكريين والباحثين، بحيث تصبح البرجمانية بالفعل فلسفة للأمريكيين.(١١٧)

تأثر هولمز بكثير من مدارس التغيير الاجتماعي، من خلال مدارسة نظريات ماركس Marx، ميردال Myrdal مانهيم Mannheim، موسكا Mosca، اجبرن Ogburn، باريتو Pareto سوركن Sorokin، سمنر Sumner وتوينبي

Toynbee.[118] وخاصة في دعوى هذه النظريات بأن التغير يحدث أولاً في أحد جوانب المجتمع، وتتشكل المشكلات بسبب فشل الأفراد أو بعض جوانب المجتمع في الاستجابة الفورية مع مثل هذه التغييرات. وتأثر هولمز أكثر بنظرية "أجبرن Ogburn" القائلة بأن التغيير يحدث أولاً في الثقافة المادية Material Culture، وأن الثقافة غير المادية Non- Material Culture تستجيب بشكل بطئ، وأن قدرتها على التغيير تكون بطيئة بدرجة كبيرة، أو ما يسميه اوجبرن بالتخلف أو التباطؤ الثقافي أو الاجتماعي Social or cultural lag.

تأثر هولمز كذلك بتحليل باريتو Pareto للظروف التي يمكن في ظلها أن يتغير المجتمع من حالة إلى أخرى دون ثورة عنيفة. وبذلك حاول هولمز تحليل المشكلات من منظور مقارن في ضوء المتصل Continum الأتي:

إجماعي- تطوري ◄────► صراعي- ثوري

Consensus- Evolutionary ◄────► Conflict- Revolutionary

كون هولمز منظوراً منهجياً بديلاً (بارادين Alternative paradigm) لدراسة المشكلات (في التربية المقارنة) استناداً إلى طريقة ديوي في التفكير التأملي Reflective Thinking ، وطريقة كارل بوبر في الافتراضية- الاستدلالية- Hypothetico deductive في البحث العلمي، والثنائية الحرجة Critical dualism.

من العرض السابق يتضح أن هولمز قد تأثر أكثر بكل من جون ديوي وكارل بوبر مما يستلزم دراسة الإطار المنهجي لكل منها ومعرفة تأثيرهما في تأسيس الإطار النظري لمدخله.

جـ-٢ الأساس النظري لمدخل هولمز:

(١) <u>أسلوب البحث العلمي أو طريقة حل المشكلة Problem- solving، أو التفكير التأملي Reflective thinking لجون ديوي:</u>

كما يحدثنا الفيلسوف التربوي جون ديوي نجد أن المشكلة هي موقف محير، والحل عنده هو وضوح الموقف أو إزالة الحيرة،[119] أما مكونات مدخل أو طريقة حل المشكلة لجون ديوي فهي كالأتي:

١- تحليل المشكلة أو تعقل المشكلة Problem analysis or intellectualisation.

٢- تكوين الفروض أو اقتراح الفرضية Hypothesis of Solution Formation.

٣- الاستنباط المنطقي للنتائج Logical deduction of consequences.

٤- مراجعة الاستنباط بالمشاهدة أو البرهان العملي (التجربة) Checking by observation or practical verification.

"فعندما يقابل إنسان مشكلة معينة، أو موقفا محيرا، فإنه يقفز إلى ذهنه حلول معينة للمشكلة أو تفسير لهذا الموقف الغامض، إلا أنه سرعان ما يتبين له أن هذه الحلول أو التفاسير الفجة أو الاعتباطية لا تستطيع أن تحل المشكلة أو تفسر الموقف، فيبدأ الإنسان فيما يسمى بتعقل المشكلة أو التفكير فيها بعقله، وأول ما يفعله الإنسان هنا هو أن يبدأ بالتعرف على طبيعة المشكلة وتحديد أبعادها وتحليلها إلى مكوناتها ومعرفة العوامل المؤثرة فيها. ويستدعي هذا استرجاع خبرات أو معطيات معينة أو البحث عن بيانات أو معلومات جديدة عن طبيعة المشكلة وخصائصها وتتضمن هذه العملية انتقاء المعلومات والبيانات وتصنيفها، بمعنى أن يعزز الإنسان هذه المعلومات والبيانات ويصنفها، وينتقي منها ما له علاقة بالمشكلة ويترك ما ليس له علاقة، ثم يقوم بترتيب هذه البيانات والمعلومات لكي تكون لها دلالات ومعاني يمكن في ضوئها فرض الفروض العملية المناسبة لحل المشكلة أو تفسير الظاهرة.

وبانتهاء هذه المرحلة تبدأ الخطوة التالية وهي صياغة الفرض أو الفروض لحل المشكلة. وليست هذه العملية كاعتباط الفروض الأولى، فهي ليست تخمينا لا دافع وراءه أو لا أساس له، وإنما هي شيء موجه ومصمم للإجابة على سؤال معين. وهي تعتمد في صياغتها أو اقتراحها للفروض على أساس من الحقائق العلمية المتجمعة. ثم تأت بعد ذلك مرحلة الاستنباط المنطقي للنتائج المتوقعة من هذه الفروض، بمعنى أنه إذا كانت هذه الفروض صحيحة فإن نتائج معينة يمكن استخلاصها لابد أن تظهر. ويأتي بعد ذلك المرحلة الأخيرة وهي اختبار هذا الفرض بالفعل وذلك بمقارنة النتائج الحادثة بالفعل بالأحداث المتوقعة اعتماداً على الفرض، فإذا اتفقت الأحداث المشاهدة بالفعل بالأحداث المتوقعة كانت الفرضية

صحيحة، ويتحول الموقف المتسم بالغموض والشك والاضطـــراب إلـــى موقـــف متماسك مستقر منسجم. ويجب أن نشير هنا إلى أن اتفاق النتائج المســـتنبطة مـــن الفرضية بالنتائج المشاهدة بالفعل لا يقيم نهائياً صحة الفرضية، إنها تجعلـــها فقـــط محتملة بدرجة كبيرة أو قليلة استناداً إلـــى طبيعـــة الفرضيـــة ونوعيـــة الشـــواهد والظروف التي تمت فيها المشاهدة المؤيدة.

فالحجة إذا كانت الفرضية (أ) صحيحة، فإن حقيقة معينة (ب). سوف تشاهد، فإذا شوهدت (ب) كانت (أ) صحيحة هي حجة غير منعقدة. ومن جهة أخـــرى إذا كانت الحقائق المشاهدة لا تؤيد التنبؤ المتضمن في الفرضية فإن الفرضية تصبـــح مرفوضة نهائياً، أو بمعنى آخر هي حجة منعقدة.[١٢٠]

ويتضح من خطوات التفكير العلمي أو التأملي أو ما يمكن تســـميته التفكـــير الافتراضي- الاستنباطي، أنه يؤكد على عنصرين أساسيين لحل المشـــكلة علميـــاً وهما:[١٢١]

١- أنه من الضروري التعرف على المشكلة وتحديدها تحديداً واضحاً ودقيقـــاً ثـــم تحليلها إلى عناصرها ومكوناتها واكتشاف العوامل والقوى المؤثرة فيه، وذلـــك بتجميع المعطيات والبيانات ثم فرزها وفصل ما هو غير ذي علاقة بالمشـــكلة وإبراز ما هو مرتبط بها، وبهذه الطريقة تتضح المشـــكلة وتتحـــدد أبعادهـــا، وتظهر القوى والعوامل المؤثرة فيها.

٢- أن مقياس صدق الفرضية هو قدرتها على التنبؤ بنتائج يمكن مشاهدتها بالفعل. فالفرضية لا تكون صادقة أو بمعنى آخر أنها لن تفســـر الظـــاهرة أو تحـــل المشكلة إلا إذا كانت النتائج المتوقعة منها يمكن مشاهدتها وأن هذه النتائج تتفق بالفعل مع النتائج المستنبطة من الفرضية.

ويشير هولمز إلى تحليل جون ديوي المعروف لوظيفة التحليل النقدي في حل المشكلة أو مواجهة موقف محير، ويتضمن هذا التحليل الإحساس بالمشكلة وتعقلها، وتفهمها، وتحليل وتحديد محتوى الموقف وفرض الفروض والاســـتنتاج المنطقـــي لمترتبات الحدوث، والتحقق العملي من صحة الفروض. ويقول هولمز أنـــه فـــي مواجهة موقف محير قد يتبادر إلى الذهن على الفور بعض الحلول الممكنة، ولكـــن

زيادة التفكير في المشكلة يقتضي تقليب أوجهها، فتصبح المشكلة أكثر وضوحاً- وبالتالي فإن ذلك يحدد الاتجاه الذي على أساس تجمع المادة العلمية المتصلة بالمشكلة، من ثنايا هذه المادة تبرز بعض الحلول الجديدة الممكنة، التي يمكن اعتبارها فروضاً توضع موضع الاختبار واحداً بعد الآخر. ويتضمن اختبار الفروض الاستنتاج المنطقي من الفروض في نطاق العوامل المتصلة بها، ثم مقارنة الأحداث المستنتجة بالأحداث العقلية التي تصدر عن أحداث إجراء معين. والتطابق بين الاثنين يحقق صدق الفروض وتوضيح الأحداث يمثل حلاً ناجحاً للمشكلة، وبالمثل فإن تعارض الأحداث المستنتجة مع الأحداث العقلية ينفي صدق الفروض، وبالتالي يتطلب إعادة النظر في بحث المشكلة.(١٢٢)

جـ-٣ فلسفة كارل بوبر كأساس لمدخل هولمز:

لعل استخدام هولمز للثنائية الحرجة لكارل بوبر وأيضاً طريقة المشكلة لجون ديوي يؤكد على أن التربية المقارنة علم متداخل ومتعدد والتخصصات بحاجة دائماً إلى جهود وأساليب الباحثين في مجالات أخرى مثل الفلسفة، والاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة والأنثروبولوجي وغيرها. ويؤكد هولمز ذلك عندما ينادي بضرورة تضافر جهود فرق متداخلة التخصصات Interdisciplinary Teams في الدراسات التربوية المقارنة، بدلاً من مجرد الاعتماد على الجهود الفردية. ولهذا فإن استخدام هولمز لجهود وأفكار كارل بوبر يعد من قبيل إثراء المنهجية المقارنة والانتقاء بها من مجرد الوصف أو التفسير والبحث في العوامل المحددة أو الأسباب التي تقف خلف الظاهرة أو النظام التعليمي، إلى "التنبؤ" والبحث في "مستقبل" النظم التعليمية، وحل مشكلاتها باستمرار.

وهذا التوجه نحو "المستقبل"، والبحث عن "حلول أفضل" للمشكلات ينطلق من الأساس الفكري لكارل بوبر. "فكل ما يحيا يبحث عن عالم أفضل، فالنشاط والاضطراب والاستكشاف كلها ضرورية للحياة، للقلق السرمدي، للقصور الدائم؛ للسعي الدائم والأمل والتقييم والإبداع والكشف والتحسين؛ للتعلم ولخلق القيم، وأيضاً للخطأ الأبدي، خلق القيم السلبية".(١٢٣)

والحقيقة هي هدف العلم، فالعلم هو البحث عن الحقيقة، والمعرفة هي تخمين يهذبه النقد العقلي، إنها تخمين جرئ، "فالعلم نشاط نقدي، أننا نفحص فروضنا بطريقة نقدية. نحن ننقدها لكي نجد الأخطاء على أمل أن نتخلص من الأخطاء، وبذا نقترب من الحقيقة".[١٢٤] ويضع بوبر أساساً لتقويم الفروض الجديدة وبيان أفضلية فرض على آخر، إذا ما حقق المتطلبات الثلاث التالية:[١٢٥]

أولاً: يجب أن يفسر الفرض الجديد كل ما أمكن للفرض القديم أن يفسره .

ثانياً: لابد أن يلغي الفرض الجديد على الأقل بعض أخطاء الفرض القديم، نعني أنه يلزم أن يثبت الفرض الجديد- حيثما أمكن- أمام بعض الاختبارات النقدية التي لم يستطع الفرض القديم أن يثبت أمامها.

ثالثاً: يلزم أن يفسر، حيثما أمكن، أشياء لم يكن الفرض القديم يفسرها أو يتنبأ بها.

وكما سبق أن أشرنا فقد استخدم هولمز الثنائية الحرجة لكارل بوبر في وصف وتحليل المشكلة التعليمية موضوع البحث وأيضاً في عملية "التنبؤ" بنتائج الحلول المختلفة لها. ولهذا يرفض هولمز -كما يفعل بوبر- المداخل التاريخية والتخطيط الشامل Total Planning المستند إلى التغييرات الاجتماعية واسعة المدى Large- Scale Social Changes وذلك لصعوبة التنبؤ بنتائجها.

يميز كارل بوبر- في الثنائية الحرجة- بين نوعين من القوانين:

- القوانين المعيارية Normative Laws
- القوانين الاجتماعية Sociological Laws

وفي المجتمع المفتوح Open Society، يمكن للفرد، نظراً لما يتمتع به هذا المجتمع من حرية، وديمقراطية، وإمكانية النقد، أن يتمتع بالحرية الكاملة في تغيير القوانين المعيارية دون تجاوز للقوانين التشريعية. وهذه القوانين المعيارية التي يمكن للفرد تغييرها باعتبارها من صنعه، تشمل الدساتير والقوانين والتشريعات والقيم والمعايير وغيرها. فالنموذج المعياري يشمل المعايير والقوانين المعيارية.

هذه القوانين المعيارية تعمل بمثابة البيئة الخارجية التي تعمل من خلالها القوانين الاجتماعية. ففي البيئات الطبيعية، تعمل القوانين الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية وفقا للمحددات الموجودة في البيئات الطبيعية المحيطة Physical

Surroundings. كذلك فإن القوانين الاجتماعية التي تعمل من خلالها المؤسسات والمنظمات الاجتماعية كالمدرسة والأسرة والاتحادات التجارية، والمؤسسات الصناعية وغيرها، كلها تعمل من خلال قوانين اجتماعية تحكمها القوانين المعيارية باعتبارها تمثل البيئة المحيطة.

ومن خلال دراسة حركة هذه المؤسسات والقوانين الاجتماعية والمعيارية المحركة لها، يمكن التنبؤ بإمكانية نجاحها أو فشلها.

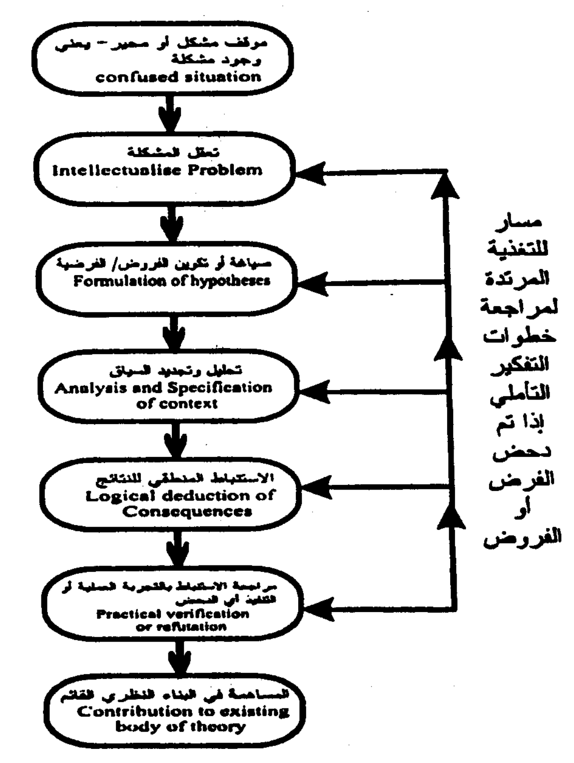
والجدير بالذكر أن بوبر يؤكد على ضرورة التمييز بين القوانين الطبيعية Natural (التي هي من فعل الطبيعة مثل قوانين الجاذبية، وحركة الكون وغيرها)، وبين القوانين المعيارية Normative، التي هي من صنع الإنسان وبالتالي هي مجال للارتيابية، والشك والنقد. "فهناك فرق بين اللامعصومية- إدراك أن المعرفة البشرية كلها ليست معصومة من الخطأ وبين النزعة التعالمية- نظرية إضفاء السلطة على المعرفة والعارف، على العلم والعلماء، على الحكمة والحكيم، على التعلم والمتعلم".(١٢٦) هذا التمييز هو الذي يخلق الثنائية الحرجة، والتي قد لا يعلني منها المجتمع المغلق Closed Society، الذي لا يسمح بحرية النقد والاختلاف. ولهذا يمكن القول بأن الوعي المعياري هو أساس الإحساس بالثنائية الحرجة. فالوعي يساعدنا على أن نعثر على أخطائنا ونتخلص منها، وذلك من خلال ما يسميه أيضاً بوبر "بالانتخاب الواعي للنظريات، والانتخاب الثقافي النقدي"، بحيث يمكننا أن نحكم بأن نظرية ما تفضل الأخرى. "لنا أن نترك الأمر للمنافسة بين النظريات، لنتخلص من غير الصالح منها، في الأزمنة الغابرة كانوا يتخلصون من معتنق النظرية، لكنا نستطيع الآن أن ندع النظرية تموت بدلاً منا. إن الوظيفة الرئيسية للعقل وللعالم الثالث (عالم المحتوى الموضوعي للفكر) من وجهة النظر البيولوجية- من وجهة نظر الانتخاب الطبيعي- وهي أن تجعل من استخدام النقد الواعي أمراً ممكناً، ومن ثم انتخاب النظريات دون قتل مؤيديها. لقد أصبح هذا الاستخدام غير العنيف لمنهج النقد العقلي، أصبح ممكناً بفضل التطوير البيولوجي، بفضل ابتكار اللغة وما تلاه من ابتكار العالم الثالث، لاشك أن الانتخاب الطبيعي، بهذه الطريقة، سيتغلب على صفته القاسية نوعاً، أو يتجاوزها: فمع بزوغ العالم

الثالث، أصبح ممكنا أن ننتخب أفضل النظريات، أفضل التكيفات، حتى دون عنف، نستطيع الآن أن نتخلص من النظريات الخاطئة بالنقد غير العنيف.[١٢٧]

استخدام هولمز لخطوات التفكير التأملي عند جون ديوي:

في تشكيله لمدخله المقارن، قام هولمز بالاستعانة بخطوات التفكير التـــأملي، أو طريقة حل المشكلات لجون ديوي- كما سبق أن أوضحنا-، وقد تم تضمينها في مدخله المقارن من خلال النظر إلى المشكلة علـــى أنـــها موقـــف مشـــكل محـــير (Confusion)، قبل عملية التأمل Pre- reflective، يتطلب خطوات لحله وكشـــف ما به من غموض وهي حالة ما بعد التأمل Post- reflective Situation أو حالـــة "فك الغموض" Confusion resolved.[١٢٨]

والشكل التالي يوضح خطوات (حل) المشكلة عند هولمز تبعا لمواءمتها مـــع مراحل التفكير التأملي لجون ديوي:



والملاحظ أن مدخل هولمز في الدراسات المقارنة يبدو أكــثر واقعيــة فــي معالجة الدراسات التربوية "ذلك أنه من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أن يقــوم رجل التربية المقارنة بدراسة شاملة لنظام التعليم، في دولتين أو أكثر، يبحث فيــهما مختلف جوانب النظام التعليمي، ومختلف العوامل والقوى المؤثرة فيهما ثم يقوم في النهاية بإجراء المقارنات المطلوبة لإبراز نقاط التشابه والاختــلاف ومســبباتهما. وعلى قدر ضخامة هذا العمل فقد يكون قليل الفائدة إذا كان هدف الدراسة المقارنــة هو زيادة قدرة رجال التربية على علاج المشكلات التربوية المختلفة التي تواجــه نظم التعليم. لذلك فإن المدخل الذي يعتمد على انتقاء مشكلة تربويــة معينــة ثــم دراستها في عدد من الدول يسمح بأن تكون الدراسة علــى درجــة مــن العمــق والشمول تتيح أن يستخلص منها نتائج عامة أو قوانين يمكن أن تكون قوى توجيهية تخدم في تحقيق عمليات إصلاح وتطوير النظم التربوية".(١٣٠)

ويتبع مدخل هولمز خطوات التفكير العلمي أو التأملي أو ما يمكــن تســميته بالتفكير الافتراضي- الاستنباطي Hypothetical- Deductive Thinking وبذلــك فإن هذا المدخل يؤكد على عنصرين أساسين لحل المشكلة علمياً هما:(١٣١)

١- أنه من الضروري التعرف على المشكلة وتحديدها تحديداً واضحاً ودقيقــاً ثــم تحليلها إلى عناصرها ومكوناتها واكتشاف العوامل المؤثرة فيها، وذلك بتجميــع المعطيات والبيانات ثم فرزها وفصل ما هو غير ذي علاقة بالمشكلة وإبراز مــا هو مرتبط بها. وبهذه الطريقة تتضح المشكلة- وتحدد أبعادها وتظــهر القــوى والعوامل المؤثرة فيها.

٢- مقياس صدق الفرضية هو قدرتها على التنبؤ بنتائج يمكن مشــاهدتها بــالفعل. فالفرضية لا تكون صادقة أو بمعنى آخر أنها لن تفسر الظاهرة أو تحل المشكلة إلا إذا كانت النتائج المتوقعة منها يمكن مشاهدتها، وأن هذه النتائج تتفق بــالفعل مع النتائج المستنبطة من الفرضية.

وهذا المدخل يمتاز بمزيتين أساسيتين:

الأولى أنه مدخل ينظر ويهتم بالمستقبل، فهو يؤمن بــأن الأهميــة الكبــيرة للدراسة المقارنة لا تكمن في دراسة العوامل والقوى التي تقف خلف النظم التعليمية

أو الظواهر التربوية وتفسيرها، ولكن في قدرتها على التنبؤ بإمكانات نجاح أو فشل برامج وسياسات الإصلاح التعليمي، ومن ثم فإن هذا المدخل يساهم مساهمة كبرى في أغراض التخطيط التربوي والاجتماعي.

والميزة الثانية أنه منهج قادر على تقييم نظم التعليم أو الظواهر التربوية المختلفة، لا للوصول إلى الحكم بأن هذا النظام أفضل من ذلك النظام أو أن هذه السياسة تفضل عن تلك، ولكن للحكم على السياسة التربوية أو البرنامج الإصلاحي في ضوء طبيعة النظام وفي ضوء طبيعة الظروف والعوامل والقوى المحيطة به والمؤثرة فيه.(١٣٢)

وهكذا يتضح تأكيد هولمز على ملامح معينة في التحليل الديوي Deweyan خاصة تأكيده على ضرورة تعقل المشكلة بعد التفكير في موقف أو مشكلة محيرة، وذلك بهدف رسم الخطوط الكبرى عن المشكلة وكنهها، وأيضاً التأكيد على أن حل المشكلة في العلوم الاجتماعية عادة يكون متعدداً Multiple بمعنى أن كل حل يمثل اختياراً لسياسة ما. وبسبب صعوبة التحقق التجريبي في العلوم الاجتماعية، فإن التطبيق الكامل لمرحلة التفكير التأملي لا يكون ممكناً باستمرار.(١٣٣) ولذلك يقترح هولمز ضرورة مواءمة Adaptation هذا المدخل العلمي لمتطلبات البحوث المقارنة. وبناء على ذلك فإن خطوات مدخل هولمز تسير على النحو التالي:

الخطوة الأولى: اختيار المشكلة وتحليلها.

يعتمد اختيار المشكلة- إلى حد كبير - على الباحث نفسه، رغم أن المشكلة قد تكون من العمومية والتكرار في النظم التعليمية في عديد من الدول. والمشكلة يمكن تصنيفها بطرائق متعددة، ولعل من أهمها وأكثرها شيوعاً هو التصنيف القائم على أساس المجالات أو الفروع البحثية، مثل المجال الاقتصادي أو السياسي أو غيره. وهناك طرائق أخرى مثل تصنيف الانفجارات كالانفجار المعرفي أو الانفجار السكاني أو الانفجارات في التوقعات والطموحات والآمال وانعكاساتها على النظم التعليمية ومشكلاتها كما هو الحال في دول العالم الثالث بعد الحرب العالمية الثانية. ويجب صياغة المشكلة بطريقة علمية، قائمة على الفرضية، والقابلية للبحث والاختيار.

الخطوة الثانية: صياغة مقترحات السياسة.

يؤكد هولمز على أن المشكلات التربوية تبدو متشابهة في معظم دول العـــالم، إلى حد وصفها بأنها مشكلات عالمية Universal Problems مما قد يظـــهر أنـــه بالإمكانية أن تكون حلولها عالمية، بمعنى أن ما يصلح لحل مشكلة تربوية ما فـــي الدول الغربية، يصلح بالتالي لحلها في الدول الشرقية. وهذا ما يحذر منه هولمـــز، إلى حد القول بأن مثل هذا التوجه له نواتج مدمرة، ويضرب أمثلة تدل على عـــدم صلاحية مقترحات السياسة لحل المشكلات التعليمية في الـــدول المتقدمـــة شـــديدة التعقيد، في علاج نفس المشكلات في الدول النامية. أما ما يمكن أن تقدمه التربيـــة المقارنة فهو مجرد مقترحات للسياسة Policy Proposals أو خيـــارات Choices يمكن أن تكون متاحة في مثل هذه المشكلات، نظراً لاختلاف الظروف المجتمعيـــة والثقافية من مجتمع لآخر.

وفي هذه المرحلة- صياغة مقترحات السياسة، يتم تقديم الحلول الممكنـــة- للمشكلات التربوية في شكل فروض مؤقتة لانهائية أو تجريبية Tentative وذلـــك باتباع طريقة الفرضية- الاستدلالية Hypothetic- Deductive حيث تبدأ العمليـــة بفروض قابلة للاختبار والبرهان والتكذيب Falsification (لاحظ تـــأثره بالثنائيـــة الحرجة لكارل بوبر في هذا السياق).

والجدير بالذكر أن "التربية لا تعاني من ندرة أو قلة في الحلول المقترحة في شكل سياسات، فالصعوبة تكمن في أن ما يصلح للتطبيق والفعل في دولة ما، ربمـــا لا يصلح في غيرها نظراً للقيم والمعايير الثقافية السائدة".(١٣٤) ولذلك يدعو هولمـــز إلى الاهتمام بعملية التحليل المقارن Comparative Analysis فمن طريقها يمكـــن زيادة الاختيارات السياسية المتاحة واقتراح حلول أكـــثر واقعيـــة،(١٣٥) تناســـب وظروف كل مجتمع. ونظرة سريعة وعمل تشريعات التعليم في العـــالم، نلاحـــظ تشابه السياسات التعليمية (الحلول)، ففي معظم دول العالم الثالث هناك تبني لمفهوم التعليم الابتدائي للجميع Universal Primary Education، والذي يـــأخذ صيغـــاً مختلفة مثل التعليم الأساسي Basic، أو التربية الأساســـية Fundamental Ed. أو تعليم المجتمع المحلي Community Ed. وكلها ينظر إليها على أنها عـــلاج لكـــل

شيء، يحقق المواءمة مع الانفجار الحادث في التوقعات من جانب الشعوب. وفي أوربا، هناك تشريعات للتعليم الثانوي للجميع Secondary Education for All، وضغوط للمطالبة بحق الجميع في المساواة في الفرص التعليمية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول المتقدمة هناك دعوة للتوسع في التعليم الجامعي والعالي وجعله لجماهير العريضة Mass Higher Education. كذلك هناك تشابها في التوجه نحو المزيد من الديمقراطية والعدالة في الفرص التعليمية في جميع أنحاء العالم، وزيادة عمليات المشاركة في صنع السياسة التعليمية والمزيد من التحول نحو لامركزية الإدارة التعليمية. ورغم هذا التشابه في السياسات التعليمية، فأن هذا لا يعني أنها ستكون فاعلة أو مؤثرة بنفس الدرجة في جميع الدول، على العكس من ذلك، فإن التحليل المقارن سيظهر الاختلافات في عمليات التنفيذ وفي النواتج وتأثير السياق المجتمعي بمكوناته المختلفة على الحلول المختلفة، حيث يتم صياغة مقترحات السياسة في صورة "إذا تم استخدام السياسة (س)، فإن النواتج ستصبح (ع) و (ص) وغيرها".

الخطوة الثالثة: تحديد العوامل ذات العلاقة:

تعتبر السياسة انعكاس للتوقعات والتطلعات الاجتماعية، فهي موجهة بهدف ما Goal- directed. ويتضمن الاختيار بين السياسات ضرورة تبني سياسة ما، وتفضيلها عن غيرها مع ضمان عدم حدوث نتائج غير متوقعة أو غير مرغوب فيها. ودور المخططين هو صياغة السياسة أو السياسات Formulate Policy بطريقة تجعل في مقدور المسئولين تبنيها، إذا رغبوا، والقيام بخيارات وقرارات عقلانية، بناء على النواتج المتوقعة التي يتم التنبؤ بها Predicted Outcomes، والتي هي من صميم عمل المشتغلين بالتربية المقارنة.

وتؤكد المفاهيم المعاصرة للعلم أن الاستنباط المنطقي للنتائج التي قد تحدث نتيجة لحلول (سياسات) مقترحة، يمكن التنبؤ بها فقط إذا تم التعرف على الظروف المحددة التي سيتم فيه إدخال الحلول أو السياسات المقترحة.(١٣٦) فمهمة تحديد جميع العوامل أو المحددات Determinants التي تؤثر في نتائج السياسة، يعتبر عملية خطيرة ومؤثرة في عمليات التخطيط الاجتماعي، وهي ليست بالعملية السهلة،

البسيطة الميسورة، بل هي عملية شديدة التعقيد، تتطلب بصيرة أو رؤية نافذة Insight، وتحليل ناقد Critical Analysis، ووصف مدقق.

وللقيام بعملية تحديد العوامل ذات العلاقة بسياسات أو حلول تعليمية متبناة، يجب التعرف- من خلال التحليل المفصل- على بنية النظام التعليمي، كذلك تحليل البنية التحتية Infrastructure للمجتمع، بمكوناتها المختلفة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وأيضاً بنية البناء الطبقي وغيرها.

ونتيجة لصعوبة أو استحالة تحديد العوامل ذات العلاقة، فإن هناك مدخلان لتحديدها؛ الأول المدخل الأرسطي (نسبة إلى أرسطو) والذي يقترح وجود عدد محدود من العوامل الرئيسية الأساسية العالمية التي يمكن اكتشافها واستخدامها في التعرف الكامل على السياق ذا العلاقة بالسياسة أو الحلول المتبناة. الثاني، مدخل تحليل العامل المنطقي Logical Factor Analysis ويتم من خلاله تقليل عدد واسع من المتغيرات إلى أقل عدد ممكن من خلال استخدام عملية التحليل المنطقي للعوامل.

ويقترح هولمز مدخلاً أخراً يتناسب مع مدخل المشكلة، ويساعد على تحديد العوامل ذات العلاقة، وذلك بالقول بأن المشكلة نفسها تحدد درجة الأهمية التي ترتبط بكل عامل من العوامل التي توجد في السياق، والتي يسميها هولمز بالعوامل السياقية Contextual Factors.(١٣٧)

وبالفعل يقدم هولمز ثلاث عمليات أساسية في تحديد السياقات والظروف التي يتم في ضوئها إجراء (التنبؤ) بإمكانية نجاح السياسات أو الحلول، وهي:(١٣٨)

أولاً: الوصف الدقيق والتحليل المتعمق لمحددات السياقية أو الظروف الأولية.

ثانياً: اختيار العوامل والمحددات الأكثر ارتباطاً بالمشكلة موضوع البحث وبالتالي تقليل العدد الإجمالي للمتغيرات بنسب يمكن إدارتها.

ثالثاً: وزن قيمة كل متغير بالنسبة لغيره من المتغيرات أو المحددات، بهدف الوصول إلى استنتاجات أو استقراءات منطقية Logical.

ويقدم هولمز مثالاً لكيفية التنبؤ بنواتج إدخال سياسات أو تغييرات ما في النظام التعليمي، في ضوء المحددات والعوامل السياقية، فيضرب مثلاً بإدخال

المدرسة الشاملة في دولة ما، فيجب تحليل العوامل ذات العلاقة مثل التطلعات والطموحات لدى الشعب، وكذلك درجة التصنيع في المجتمع. ويمكن بعد ذلك إجراء تحليل إضافي للتعرف على ارتباط إدخال المدرسة الشاملة بتطلعات أي جماعة أو فئة من الشعب؟، كذلك درجة الحضر Urbanisation والحراك الاجتماعي والحراك الجغرافي المرتبط بدرجة التصنيع. كذلك يجب حساب أو تقييم العوامل المختارة ذات العلاقة، والتعبير عن ذلك بلغة الأرقام رياضيا Mathematically من خلال الدراسات الإحصائية أو الكمية، خاصة بالنسبة للعوامل المتعلقة بالجوانب الاقتصادية في النظام التعليمي ونسبة المخصصات التعليمية من الموازنة العامة للدولة، وإجمالي الإنفاق الحقيقي على التعليم، والعوامل المرتبطة بالتدفق والنجاح الطلابي، ونسب الذكاء، ودخل الأسرة، ومهنة الوالدين، ومدة البقاء بالمدرسة.. وغيرها.

أما بالنسبة لعوامل أخرى مثل العوامل السياسية، فإن التكميم أي استخدام لغة الأرقام يصبح عملية صعبة.

وتجدر الإشارة إلى أن عمليات تحديد واختيار ووزن وموازنة العوامل المختلفة ذات العلاقة (بالحل) أو الحلول أو مقترحات السياسة التعليمية يجب أن يتم تحليلها في كل دولة من دول المقارنة، مع ملاحظة ضرورة العمل على إمكانية جعل كل عامل أو محدد من المتغيرات مساعداً على إجراء المقارنة عبر الثقافية Cross- Cultural Comparison.[١٣٩] ومع ذلك تجدر ملاحظة أنه رغم حرص الباحث المقارن على جعل العوامل قابلة للمقارنة عبر الثقافية، إلا أنه يجب ألا يعتقد في تطابق أو تماثل العوامل بين الدول موضوع المقارنة، بل على العكس فإن هذه العوامل بالنسبة لوزنها النسبي سوف تختلف تماماً أو بدرجة كبيرة من دولة لأخرى. ويميز هولمز بين بعض العوامل ذات العلاقة مثل: [١٤٠]

- **العوامل الأيديولوجية:** Ideological Factors (المعيارية) مثل المبادئ والقيم والاتجاهات وغيرها.
- **العوامل المؤسسية:** Institutional Factors وذلك من خلال دراسة المنظمات وممارساتها في القطاعات المختلفة من السياق الاجتماعي.

- **العوامل الطبيعية:** مثل الجوانب الجغرافية والديمجرافية كالأرض والمناخ والموارد الطبيعية، والسكان والتي ليست تحت السيطرة المباشرة للإنسان.

وتقع العوامل الاقتصادية والسياسية والتعليمية والدينية وغيرها في داخل نطاق التصنيف السابق.

الخطوة الرابعة: التنبؤ بنتائج السياسات:

يعتبر التنبؤ والتثبت من نتائج الاختيارات للحلول المستخدمة، إذا ما وضعت موضع التطبيق الفعلي، آخر خطوات التفكير التأملي أو خطوات حل المشكلة عند هولمز. فقد أصبح الهدف من التحليل المقارن ليس تفسير "لماذا الأشياء على ما هي عليه"، بمعنى تفسير الحالة التي عليها النظم التعليمية ولماذا حققت نجاحاً أو فشلاً، أي ما يعرف بالبحث في العلاقات السببية ويرجع ذلك إلى أن التفسير في هذه الحالة يتم في ضوء الحالة الراهنة التي عليها النظم التعليمية، أم التفسير أو التنبؤ عند هولمز فيعني عملية أكثر صعوبة وتعقيداً، إذ يعني التنبؤ بنتائج تطبيق السياسات التربوية في بيئات ثقافية مختلفة ومقارنتها من خلال الدراسات عبر الثقافية، وذلك بهدف الوصول إلى أفضل الحلول، التي يمكنها أن تحل المشكلة بطريقة فعالة.(١٤١)

وهذه الخطوة تمثل نوعاً من التغذية الراجعة Feed Back فمن خلال التنبؤ بنتائج السياسات التعليمية، يمكن تفنيد بعض الفروض، وصياغة فروض جديدة. وهناك نوعان من التنبؤ، تنبؤ قائم على النواتج قصيرة الأجل حيث يمكن التنبؤ بالنتائج المباشرة لسياسة تعليمية ما وبطريقة أكثر دقة. وهناك التنبؤ طويل الأجل. ويجب وجود معيار أو معايير محددة لقياس نجاح أو فشل السياسات (الحلول) التعليمية في تحقيق أهدافها، وأن تحقق هذه المعايير إمكانية المقارنة بين الدول المختلفة والحلول المختلفة.

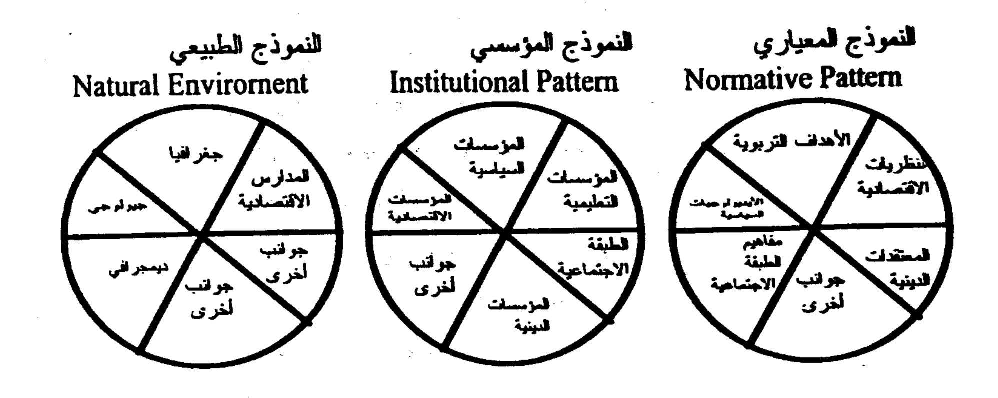
ويؤكد مدخل هولمز في خطواته السابقة على انه "مدخل يمتاز بميزتين الأولى أنه ينظر ويهتم بالمستقبل، فهو يؤمن بأن الأهمية الكبيرة للدراسة المقارنة لا تكمن في دراسة العوامل والقوى التي تقف وراء النظام التعليمي أو الظواهر

التربوية وتفسيرها، ولكن في قدرتها على التنبؤ بإمكانات نجاح أو فشل برامج وسياسات الإصلاح التعليمي، ومن ثم فإن هذا المدخل يساهم مساهمة كبرى في أغراض التخطيط التربوي والاجتماعي. والثانية أنه منهج قادر على تقييم نظم التعليم أو الظواهر التربوية المختلفة، لا للوصول إلى الحكم بأن هذا النظام أفضل من هذا النظام أو أن هذه السياسة تفضل عن تلك، ولكن للحكم على السياسة التربوية أو البرنامج الإصلاحي في ضوء طبيعة النظام وفي هدي طبيعة الظروف والعوامل والقوى المحيطة به والمؤثرة فيه". (١٤٢)

استخدام هولمز للثنائية الحرجة لكارل بوبر:

طور هولمز من النموذجين المعياري والاجتماعي عند كارل بوبر بإضافة نموذج ثالث أسماه بالنموذج الطبيعي أو البيئة الطبيعية Natural Environment. والشكل التالي يوضح النماذج الثلاثة طبقاً لمنهجية هولمز التي عرضها عام ١٩٦٥:

شكل رقم (٤) يوضح مكونات نموذج دراسة المشكلة التعليمية في علاقتها بالمجتمع عند هولمز[١٤٣]



ويحتوي القوانين والمكونات المعيارية والقائمة على أساس نظريات في: ١- المعرفة. ٢- المجتمع. ٣- الفرد. ويمكن الاستعانة في هذا النموذج. بالأساليب والمصادر التالية: ١- الفلسفة (نظريات الفلسفة عن طريق طبيعته- الحقيقة- الواقع) ٢- التشريعات. ٣- الاختبارات الأمبريقية. ٤- الآداب والأعمال الإبداعية. ٥- الفلكلور- القصص والحكايات.	ويحتوي وصفاً وقوانيناً اجتماعية عن عمل المؤسسات في داخل قطاعات النموذج. الأساليب والمصادر: - تلك الناسبة للعلوم الاجتماعية. - الاستعانة بالنظرية الاجتماعية (الاقتصادية- السياسية- التعليمية- الطبقية). - دراسة بنية المؤسسات المجتمعية وعلاقاتها.	يحتوي جوانب البيئة التطبيقية التي ليست تحت السيطرة المباشرة للإنسان مثل المناخ، الجيولوجيا، الديموغرفيا، الموقع والمواد الطبيعية. الأساليب المصادر: تلك الأساليب المناسبة للعلوم الطبيعية.

ومثل هذا التقسيم يساعد على اقتراح تصنيف للمعلومات التربوية والاجتماعية. ويساعد كذلك في تحليل المشكلة في ضوء نظريات التغير الاجتماعي، ويساعد على تحديد نوع الفروض التي يمكن أخذها في الاعتبار عند اختبار الفروض امبريقياً عبر قومياً Cross- nationally. كما يقترح مثل هذا التقسيم وجود ثلاث أنواع من العلاقات المتنوعة الواسعة في التربية المقارنة وهي: (١٤٤)

أ- التحليل التنظيري Theoretical Analysis للعلاقات بين المفاهيم والقوانين المعيارية.

ب- العلاقات الوظيفية بين المؤسسات بعضها البعض، أو بين نظمها الفرعية.

ج- العلاقات بين السياسة المعلنة والنواتج المؤسسية.

وأضاف هولمز لنموذجه بمكوناته الثلاث السابقة، مكونا رابعا أسماه الحالات العقلية Mental States ويعني الحالات العقلية للشعب الذي يقوم بتنظير سياسة ما. ويعتبر هولمز معرفة الحالة العقلية ضرورة هامة لتحديد إمكانية تشكيل وتبني الحلول الجذرية من جانب الشعوب، وأيضا تساعد على التنبؤ بنجاح أو فشل العمليات التنفيذ الفعلي للسياسة.

ويعتبر هولمز معرفة الحالات العقلية للجماعات في داخل الدولة، عاملا أساسيا في التنبؤ بنتائج سياسة تعليمية ما في أي دولة، وهي بذلك تشبه "الشخصية القومية" في الدراسات المقارنة عند مالينسون عندما كانت تمثل محددا هاما لتفسير الحالة الراهنة للنظم التعليمية ولماذا هي بالوضع الذي عليه الآن. (١٤٥)

ويطلق هولمز على المكون الرابع (الحالات العقلية)، صفة النماذج المثالية Ideal Typical Models وتستخدم هذه النماذج لأغراض المقارنة بين المواقف شديدة التعقيد، وتحليل مشكلات معينة ومقارنة أهداف وآمال وتوقعات واتجاهات الأفراد والجامعات المتضمنة في مختلف المجتمعات. فنماذج قياس وتحديد الحالات العقلية للأمة، تعتبر من أهم مكونات مدخل هولمز، حيث أنها تستخدم في وصف وتحديد مدى استجابة الأفراد والجماعات والمجتمعات للتغييرات الحادثة في المجتمع، سواء كانت تغييرات أو تجديدات تكنولوجية أو اجتماعية، وما يجب أن يستتبعها من تغييرات في الحالات العقلية مثل تعديل في السلوك وتقبل القيم والتقاليد الجديدة، والتوافق مع المتغيرات الجديدة بصفة أساسية.

وهكذا يتضح أن مدخل هولمز يتضمن بجانب المكونات الأربعة- النموذج المعياري- النموذج المؤسسي - النموذج الطبيعي- النماذج العقلية- جوانب داخلية متضمنة في كل جانب من الجوانب الأربعة سالفة الذكر، مثل النماذج المثالية المتضمنة في النموذج المعياري وفي عمليات التنبؤ بنتائج نجاح السياسات التعليمية بدأ من مرحلة الصياغة إلى مرحلة التبني ثم التنفيذ. ويمكن توضيح أهم النماذج (الداخلية) التي تستخدم في مدخل هولمز:

١- نظرية التنظيم الرسمي لتالكوت بارسونز Talcoot Parsons والتي تساعد على فهم القوانين الاجتماعية التي تحكم المنظمات حيث يميز بارسونز بين ثلاث مستويات أو أنساق فرعية في التنظيم الرسمي، تحقق بشكل فعلي الإطار المرجعي، وهذه المستويات أو الأنساق الفرعية تتمثل فيما يلي: (١٤٦)

١- النسق الفني Technical system وهو يعني بكل النشاطات الفنية التي تسهم بشكل مباشر في إنجاز أهداف التنظيم.

٢- النسق الإداري Managerial System ويتولى الأمور والشئون الداخلية في التنظيم، وهو يتوسط النسق الفني والبيئة المباشرة، حيث يتولى تدبير الموارد أو المصادر الضرورية لعمل التنظيم.

٣- النسق المتعلق باهتمامات العامة Public Interest الذي يعمل على الربط بين النسق الفني والنسق الإداري من جهة والمجتمع بقيمه الثقافية وباعتباره النسق الاجتماعي الأكبر من جهة أخرى.

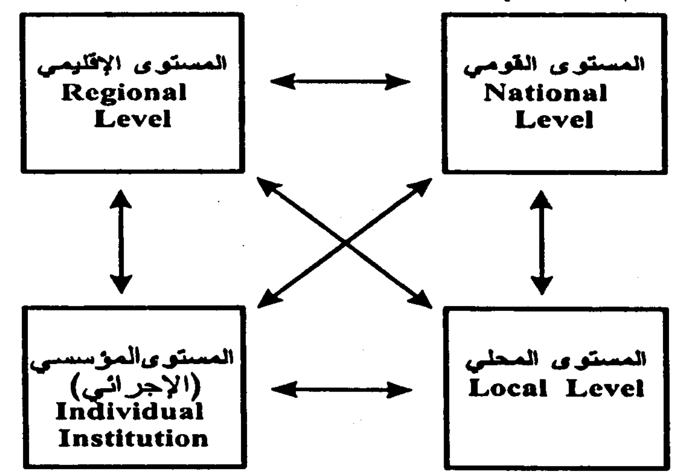
فالنسق الفني في مجال التعليم من اختصاص المعلمين، أو الإداري فيتم من خلال الإداريين أو المسئولين التنفيذيين. أما النسق المتعلق باهتمامات العامة أي اهتمامات المعنيين بالتعليم فيشمل الأفراد المعنيين أو المنتخبين في اللجان أو الهيئات المحلية أو المؤسسات التعليمية. (١٤٧)

أما عن العلاقات بين هذه الأنساق التي تمثل مستويات لإدارة التعليم، فيصفها بارسونز بأنها علاقات رأسية Vertical وتتصف بالسلطوية المطلقة Purely authoritarian. والجدير بالذكر أن هذه الصفات المتعلقة بالرسمية والبيروقراطية توجد على جميع مستويات الإدارة التعليمية (المركزية- الإقليمية - المحلية- المؤسسية- المستوى المدرسي)، وكذلك يوجد تداخل بين هذه المستويات. ويساعد مثل هذا النموذج على تحديد المشكلات التي تواجه نظم التعليم مثل مشكلات صنع السياسة التعليمية وصياغتها وتبنيها وتعديلها وأيضاً تنفيذها، وعند أي مستوى من المستويات الإدارية. (١٤٨)

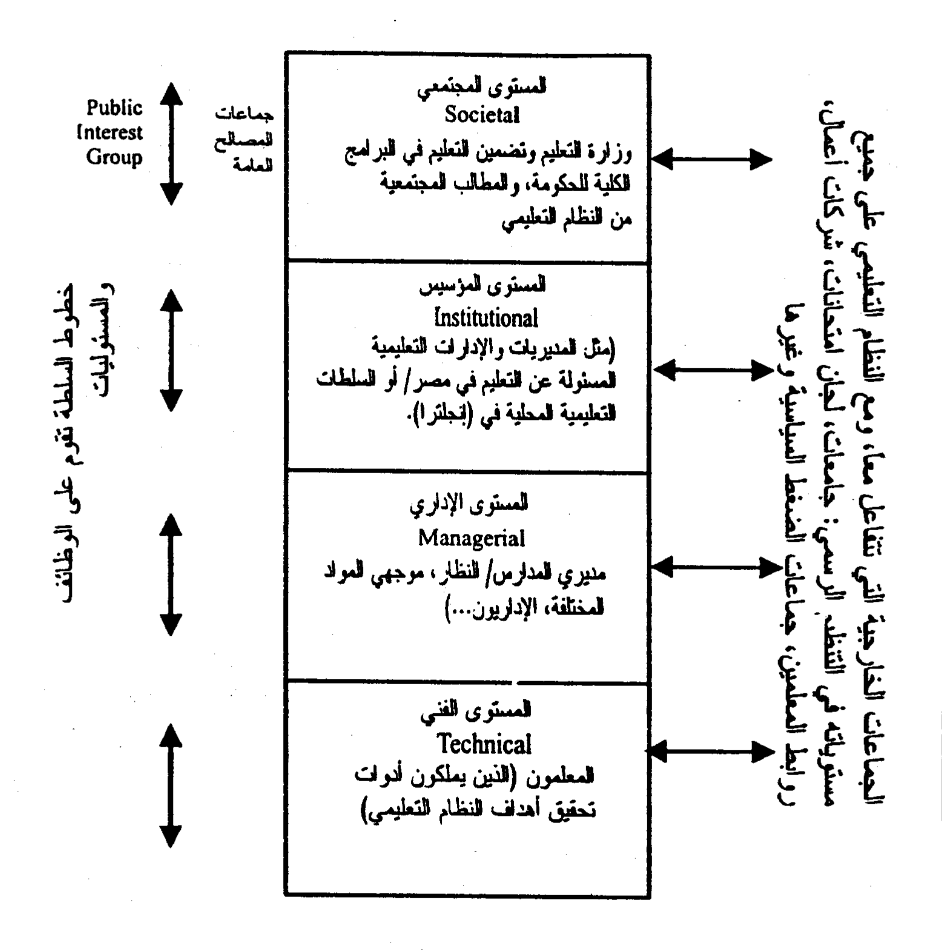
ومثل هذا النموذج يساعد على تشخيص وتحليل المشكلات التعليمية وكيفية تناولها وصياغتها واقتراح الفرضيات لحلها.

والشكل التالي يوضح التفاعل المباشر بين المستويات الإدارية المختلفة في النظم التعليمية استناداً إلى نموذج بارسونز

شكل رقم (٥) يوضح استخدام نموذج بارسونز في دراسة النظم التعليمة في علاقات التفاعل بين مستويات الإدارية المختلفة:[١٠٩]



ويمكن استخدام الشكل التالي (شكل رقم ٦) لتوضيح كيفية استخدام نموذج بارسونزو و نموذج ماكس فيبر Weber في التنظيم الرسمي واللغة والسلطة العقلانية- الشرعية Weber's Legal- rational Authority، في وصف وتحليل نظم إدارة التعليم، كما يستخدمها هولمز في مدخله.



التلاميذ/ الطلاب هم متلقوا الخدمة التعليمية، وعادة يتم وضعهم في المستوى الفني، رغم أنهم لا يقومون بوظائف فنية.

وهذا التنظيم يؤكد على أهمية دراسة (المدرسة) كتنظيم رسمي من خلال دراسة سلطة المكتب Authority of Office (سلطة مدير المدرسة– المعلم ... الخ) وهي سلطة شرعية عقلانية، ليست شخصية وإنما تستمد من الوظائف الرسمية. وهناك أيضا سلطة الفرد أو السلطة الشخصية Authority of Person

وهي مجموع مهارات وخبرات الفرد بصرف النظر عـن موقعـه فـي التنظيـم الرسمي، ويسميها فيبر "السلطة الكارزمية "Charismatic Authority.

٢- نظريات التغير الاجتماعي Theories of Social Change

يعتبر الاستناد إلى "نظرية" في التغير الاجتماعي، أحد أهم أسـس منهجيـة هولمز، باعتبارها أساساً لعلميات التحليل والتحديد الدقيق للمشكلة، وأيضا أساسـا لإيجاد البدائل أو الحلول. وفي هذا الإطار يعتمد هولمز على العديد من النظريـات في التغير الاجتماعي مثل نظرية اوجبرن Ogburn's Theory والتي تنطلق مـن التأكيد على أن التغيير يحدث أولاً في الثقافة المادية Material Culture وأن الثقافة الغير مادية Non- Material تستجيب لعملية المواءمة للتغيير بطريقة تتسم بالبطئ، فالتغيير يحدث ببطئ شديد في الجوانب غير المادية، مما يتسبب في خلق مشـكلات على المستوى المجتمعي.(١٥٠)

مدخل هولمز وعمليات صنع السياسة التعليمية والتخطيط التربوي:

يعتقد هولمز في الأهمية التطبيقية للتربية المقارنة، وأهميتـها وفـي تقديـم مقترحات السياسة التعليمية، والنواتج المحتملة (الجيدة أو السيئة) لتنفيذها لذا يجـب دراسة العمليات السياسية عند هولمز، والتي يمكن توضيحها من الشكل التوضيحـي التالي:

شكل رقم (٧) يوضح عمليات صنع السياسة التعليمية والتخطيط التربوي

عمليات السياسة

Policy Processes

١- صياغة السياسة
Policy Formulation

وتعني بتشكيل السياسة التعليمية، ومجرد اقتراح القرارات أو السياسات وتهدف هذه المرحلة أما تفسير وترجمة الأهداف القومية للسياسة التعليمية أو صياغة سياسات جديدة Novel Policies أكثر وظيفية وتقوم على فروض جديدة.

- المنهجية المستخدمة في هذه العملية التي تعتبر أولى عمليات صنع السياسة هي: التفسير Explanation باستخدام طريقة الفرضية- الاستدلالية Hypothetico Deductive.
- هذه المرحلة تنتمي إلى الدراسة المقارنة الخالصة أو المحض Pure.

٢- تبني السياسة
Policy Adoption

وتعني تعريض السياسات للفحص الناقد بهدف المفاضلة بينهما. وتقوم التربية المقارنة بالتنبؤ بما يمكن أن يحدث عند تبني سياسة ما، وتنفيذها. فهي تقوم بتقديم "النصح" وإظهار تأثير الظروف الأولية Initial Conditions أو تحديد العوامل ذات العلاقة وتأثيراتها على السياسات المتبناة.

وتهتم التربية المقارنة في هذه المرحلة بوصف الروح الحية للأمة Living Spirit ودراسة وتحليل المؤسسات والبيئات الطبيعية.

- المنهجية المستخدمة هي: التنبؤ Prediction
- هذه المرحلة تنتمي إلى الدراسات المقارنة التطبيقية.

٣- تنفيذ السياسة
Policy Implementation

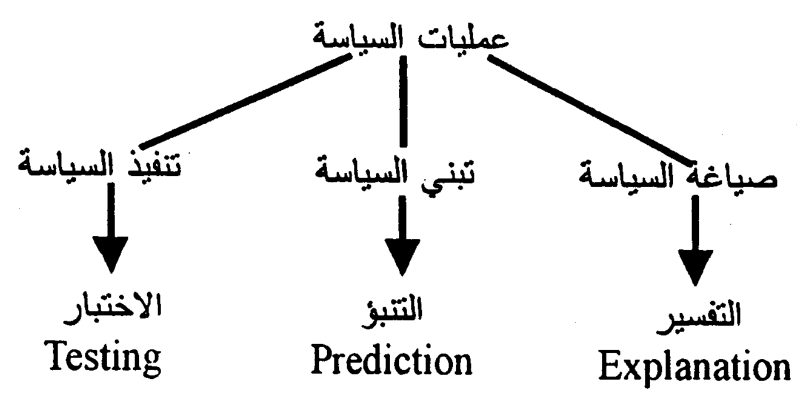
وفي هذه المرحلة يتم:
-إذا أمكن- إخضاع السياسات المتبناة للاختبار التجريبي.

وهنا أيضاً يجب وصف الروح الحية للأمة، ووصف المؤسسات والبنية الطبيعية للأمة بطريقة شاملة ودقيقة قدر الإمكان. وإذا لم يكن في الإمكان إجراء الاختبار التجريبي فيمكن اللجوء إلى الوظيفة النقدية، والتنبؤ بردود أفعال السياسيين والمعلمين والأباء والطلاب.

- المنهجية المستخدمة هي: الاختبار والنقد Testing
- هذه المرحلة تنتمي إلى الدراسات المقارنة التطبيقية.

وهكذا يتضح ارتباط العمليات السياسية بخطوات منهجية أساسية: فعملية تشكيل السياسة ترتبط بالتفسير Explanation وعملية تبني السياسة فترتبط بالتنبؤ Prediction أما علمية تنفيذ السياسة فتعتمد على الاختبار Testing والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل رقم (٨) يوضح ارتباط عمليات السياسة بمنهجية هولمز



ويعتقد هولمز أن نجاح التربية المقارنة يكمن في المساعدة على تجنب سياسات لها نواتج مدمرة على النظم التعليمية، وذلك من خلال إضافة عنصر نقدي للتخطيط التعليمي.(١٥١)

جـ - ٤ نموذج تطبيق مدخل هولمز في الدراسات التربوية المقارنة:

رغم قناعة هولمز بأهمية الجانب النظري Theoretical في التربية المقارنة، إلا أنه أكثر قناعة واهتماماً بالجوانب العملية التطبيقية، التي تساعد صانعي القرار التعليمي والمسئولين التنفيذيين عن إصلاح النظم التعليمية، على القيام بمهامهم "وإصلاح مدارسهم بطريقة أكثر كفاءة وفعالية"(١٥٢). وعلى ذلك فالتربية المقارنة من وجهة نظر مدخل هولمز تتطور لتصبح نوعاً من التكنولوجيا الاجتماعية Social Technology التي يمكن بمقتضاها تقدم نظريات واقعية يمكن على أساسها قيام إصلاح تعليمي عملي حقيقي. ورغم اعتماد التربية المقارنة في صياغة مناهجها ومداخلها البحثية المختلفة على الكثير من العلوم الاجتماعية خاصة علم الاجتماع وعلم الاقتصاد وعلم السياسة، إلا أنها تتميز بطرائقها البحثية المتفردة،

والتي تمكنها من الاستفادة من العلوم الأخرى، دون أن تصبح جزء من أي من هذه العلوم.

وكان لابد من التنويه لهذه الحقائق، التي أصبحت واضحة لدارسي التربية المقارنة، حتى يمكنهم أن يزدادوا وعياً بالمداخل المختلفة، والتي هي ميزة، تختص بها التربية المقارنة كعلم له مجاله البحثي.

ومن هنا، يتم في هذا الجزء توضيح الخطوات المنهجية التي يمكن للباحث في التربية المقارنة استخدامها وفقاً لمدخل هولمز المعروف بمدخل (حل) المشكلة، وهذه الخطوات قد تم التوصل إليها من خلال دراسة العديد من الأبحاث والدراسات التي قام بها هولمز بنفسه، أو قام بالإشراف عليها[١٥٣].

والشكل التالي يبين الخطوات الأساسية لمنهجية هولمز (مدخل حل المشكلة) بمراحله المختلفة.

شكل رقم (٩) يوضح الخطوات الأساسية لمدخل المشكلة بمراحله المختلفة.

الخطوة الأولى	موقف مشكل- الإحساس بوجود مشكلة Confused Situation- A Problem Exists
	يمكن تحديد المشكلة من خلال الخبرة الشخصية، الخلفية المعرفية، الوعي ببعض القضايا والإشكاليات سواء على المستوى المجتمعي أو العالمي.
الخطوة الثانية	تعقل المشكلة/ تحليل المشكلة Intellectualization of the problem
	ويعني تحليل المشكلة في إطار سياقها المجتمعي ويتطلب ذلك إدراك التغير اللامتزامن Asynchronous من خلال تحديد (التغير/ اللاتغير)، الحاجة إلى نظريات في التغير الاجتماعي، والاستعانة بالثنائية الحرجة لكارل بوبر، واستخدام التصنيف المجتمعي Societal

Taxonomy لتصنيف المشكلة (تعليمية- سياسية- اقتصادية- اجتماعية...)، الحاجة إلى تحليل المشكلات الناتجة عن التغير في النمط المعياري وملاحظة أن بعض المشكلات قد تحدث نتيجة لعدم الاتساق في الأنماط المعيارية للأمة، أو بسبب الفجوة بين النظرية والتطبيق أو بين المعايير وواقع الممارسات في المؤسسات التعليمية، أو اختلاف سرعة التغيير من المؤسسات المختلفة في المجتمع، أو وجود تغيير في أهداف التعليم (جانب معياري) قبل إعادة تصميم وتنظيم المؤسسات التعليمية لتحقيق هذه الأهداف، أو وجود مشكلات بسبب الجانب البيئي. (يفضل الاستعانة بثنائية بوبر)

↓

الخطوة الثالثة

صياغة بعض الحلول المؤقتة/ الغير نهائية

Formulation of some Tentative Solutions

ويتم استخدام الفرضية- الاستدلالية بمعنى اقتراح الفروض باعتبارها حلولاً مؤقتة للمشكلة، مع ملاحظة أنها قابلة للاختبار والبرهان والتكذيب.

↓

الخطوة الرابعة

تحديد العوامل ذات العلاقة (بالحلول)

Identification of Relevant Conditions

ويعني ذلك تحديد (جميع) العوامل أو المحددات التي تؤثر في نتائج السياسات (الحلول)، وذلك بهدف "التنبؤ" بإمكانيات نجاحها أو فشلها. ويشمل ذلك تحديد البنية الأساسية (الاقتصادية- السياسية- البناء الطبقي... الخ)، واستخدام بعض الأساليب لتقليل هذه العوامل أو المحددات وتقدير وزنها النسبي،

واختيار أكثرها ارتباطا بالمشكلة مثل:

- العوامل الأيديولوجية (القيم- الاتجاهات- المبادئ والمعايير).
- العوامل المؤسسية النابعة من داخل المنظمات التعليمية وممارستها، وعلاقاتها بالمنظمات الأخرى والجوانب الأخرى في السياق المجتمعي.
- العوامل الطبيعية البيئية- السكانية... وغيرها.

والجدير بالذكر أن هذه الخطوة يجب تنظيمها بحيث تسمح بإجراء المقارنة عبر الثقافية Cross- Cultural Comparison

↓

الخطوة الخامسة

التنبؤ بنتائج السياسات Logical Deduction of Consequences

ويعني التنبؤ بمستقبل تطبيق السياسات (الحلول) في السياق المجتمعي، ومقارنة النتائج المختلفة للوصول إلى أفضلها وأكثرها فعالية في حل المشكلة- من (منظور مستقبلي)

↓

الخطوة السادسة

إمكانية الإسهام في إثراء البناء المعرفي والنظرية التعليمية Contributing to Existing Body of Theory

وهذه الخطوة ترتبط أكثر بالدراسات المقارنة النظرية Pure وإن كان يمكن الاستفادة من نتائج البحوث التطبيقية في إثراء النظرية التربوية والبناء المعرفي.

كيفية تطبيق مدخل هولمز في الدراسات المقارنة:

وبعد توضيح الخطوات الأساسية لمدخل هولمز، يمكن الاستعانة بأحد النماذج لبيان كيفية استخدام هذا المدخل الهام.

نظم تدريب معلمي التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية وبيانات اليونسكو والهند وكينيا- دراسة مقارنة:[١٥٤]

تتناول الدراسة مشكلة حقيقية يشعر بها الباحث، وتؤكدها العديد من التقارير والوثائق الرسمية وهي عدم مناسبة تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي للصيغة الجديدة التي تم إدخالها في بنية التعليم المصري، وتحاول اقتراح نظاماً بديلاً لتدريب معلمي هذه المرحلة في مصر لحل هذه المشكلة، واختار الباحث دولاً واجهت مشكلات مشابهة لتلك التي تواجه مصر وهي الهند وكينيا، واستطاعت بالفعل مواجهتها وحلها، وكان لابد من دراسة آراء وأفكار بعض المؤسسات والوكالات الدولية مثل اليونسكو واليونسيف والبنك الدولي باعتبارها مسئولة عن تنفيذ سياسة التعليم الأساسي في الكثير من دول العالم.

وبالفعل، اتبعت الدراسة خطوات حل المشكلة لهولمز وجاءت في سبعة فصول:

الفصل الأول: تناول هدف الدراسة والمشكلة البحثية وكيفية تحديدها، في ضوء الظروف الأولية المحددة للمجتمع المصري وقد قام الباحث بتحديد التغييرات في الجانب المعياري Normative للسياسة التعليمية في مصر، والتوسع في الفرص التعليمية باعتباره حقاً إنسانياً لكل موطن مصري. وجاءت صيغة التعليم الأساسي كحل لمشكلات التعليم في مراحله الأولى، واتساقاً مع سياسات البنك الدولي للوصول إلى التعليم الابتدائي للجميع، وزيادة سن الإلزام لتمتد بدلاً من ٦- ١٢ سنة، لتصبح في عام ١٩٧٧/١٩٧٨ من سن ٦- ١٥ سنة.

وبدأت الدراسة في استعراض نقاط أو عناصر التغير Change Elements وما يقابلها من عناصر عدم التغير No- Change Elements، وركزت الدراسة على عناصر عدم التغير في جانب تدريب معلمي التعليم الأساسي وعدم مناسبته

للأدوار الجديدة والتي من المفترض أن يقوم بها المعلمون في ضوء الفلسفة الجديدة والصيغة الجديدة للتعليم الأساسي.

وتناول بعد ذلك تحديد الظروف المبدئية لمصر أي تحليل السياق المجتمعي المصري ككل بمكوناته المعيارية، والاقتصادية والسياسية والاجتماعية وذلك لصياغة الفروض التي يمكن بناء عليها التنبؤ بنتائج السياسات (التعليم الأساسي) وإمكانية نجاحها أو فشلها.

وتناول الفصل الثاني: تطور التعليم الأساسي ووضع نموذج نظري له وذلك من خلال تناوله في الهند وأفكار غاندي باعتبارها أساس مفهوم التعليم الأساسي، وكذلك مفهوم التعليم الأساسي في إعلانات وبيانات الهيئات الدولية مثل اليونسكو واليونسيف والبنك الدولي وأيضاً في كينيا. وتوصل بعد ذلك إلى وضع إطار نظري للتعليم الأساسي كبديل للسياسة التعليمية. Policy Alternative والهدف من ذلك الفصل الوصول إلى نموذج مثالي Ideal Typtical Model يمكن في ضوئه رؤية الصيغة المصرية وإذا ما كانت صيغة خاصة بمصر، أو تتسق مع التعريف الدولي العام.

تناول الفصل الثالث: تبني سياسة التعليم الأساسي على مستوى التغير في الأهداف المعلنة للسياسة التعليمية في مصر، وما صاحب ذلك من تغيرات على المستوى المؤسسي والمتمثلة في جعل التعليم الأساسي مرحلة ممتدة من سن ٦- ١٥ سنة، وجعلها مرحلة إلزامية، وإدخال مناهج جديدة في التعليم.

وتناول الفصل الرابع: جوانب عدم التغير في نظم تربية المعلمين Teacher Education خاصة نظام إدارة تدريب المعلمين.

وتناول الفصل الخامس: جوانب عدم التغير في إعداد وتدريب المعلمين في مصر وهي الجوانب المتعلقة بمحتوى البرامج.

أما الفصل السادس: فتناول تدريب معلمي التعليم الأساسي في المواثيق الدولية، والهند وكينيا باعتبار أن التدريب الجيد للمعلم هو الضمان الأساسي لتحقيق صيغة فعالة للتعليم الأساسي. وهذه الدراسة القائمة على التحليل الثقافي المقارن تهدف إلى

الوصول إلى مقترحات للسياسة الخاصة بتدريب المعلمين في مصر وإذا ما كان السياق المجتمعي المصري بحاجة إلى أنواع مختلفة من السياسات.

أما الفصل السابع: فيقدم بعض الحلول لتطوير إعداد وتدريب المعلم بمرحلة التعليم الأساسي في مصر ويقترح خطة طويلة المدى وأخرى قصيرة. وبيان صعوبات تنفيذ كل منها. (التنبؤ بنتائج السياسات).

ولم تقدم الدراسة ما يمكن أن يثري البناء المعرفي أو النظرية، باعتبارها تركز أساساً على عملية تطبيقية.

تقييم الطريقة المقارنة عند هولمز:

مما لا شك فيه أن مدخل هولمز في الدراسات المقارنة، قد أتاح الفرصة لأن تصبح التربية المقارنة "علماً"، له قوة تنبؤية تفسيرية، يستطيع أن "يرتفع مستوى التنظير فيها إلى مستوى نظريات العلم" (١٥٥) فقد ساعد هذا المدخل على انتقاء مشكلة تربوية معينة ثم دراستها في عدد من الدول يسمح بأن تكون الدراسة على درجة من التعمق والشمول تتيح أن يستخلص منها نتائج عامة أو قوانين يمكن أن تكون قوى توجيهية تخدم تحقيق عمليات إصلاح وتطوير النظم التربوية. (١٥٦)

لقد ساهم مدخل هولمز في تحويل الاهتمام من المدخل التاريخي الذي كان يفسر الظاهرة التربوية في ضوء مسبباتها الماضية، وذلك بالتأكيد على الجانب النفعي البرجماتي من خلال الرغبة في التنبؤ بنتائج تبنى وتنفيذ السياسات التعليمية.

ومع ذلك لم يسلم مدخل هولمز من الكثير من أوجه النقض، لعل أهمها يكمن في صعوبة تحديد العوامل ذات العلاقة بالمشكلة وكيفية وزن العوامل وتحديد أقربها للمشكلة، رغم ما بذل هولمز من محاولات لتسهيل هذا التحديد، خاصة أن المشكلات التي يتم تحديدها بناء على معدل أو سرعة التغير، دائماً تحدث في مجتمعات تتصف فيها المشكلات بكونها متحركة وديناميكية Dynamic، مما يجعل من الصعب تحديد أبعاد المشكلة.

- أن تحديد هولمز للمشكلة على اعتبار أنها نوع من التخلف أو التباطؤ الاجتماعي Social lag، يحدث نتيجة لعدم الاتساق في الجانب المعياري، أو في النموذج المؤسسي أو في الفجوة في العلاقة بين النظرية والتطبيق، مما يعني ان

المشكلات التربوية محكومة بالمشكلات المجتمعية، وبالتالي فإن حلولها تظل كذلك رهنا بالحلول في المجتمع، مما يفترض استمرارية الاعتقاد في أن النظم التعليمية مجرد متلقي سلبي للمتغيرات والحلول من المجتمع.

- كذلك في عملية التنبؤ - والذي يعني التنبؤ بنجاح أو بفشل إصلاحات التعليم في ظل إطارها المجتمعي الحاكم - رغم حرص هولمز على استخدام المدخل التنبؤي Forward- looking واستخدام البحث والتدقيق والاختبار، أكثر من الاعتماد على الأسباب السابقة Antecedent Causes (التاريخية) المسببة للمشكلة، إلا أن هذا المدخل يلغي إمكانية قيام نظم التعليم بدور المبادرة والبدء بالتغيير وقيادته.
- يعترف هولمز بصعوبة مدخله، وأنه فقط - الباحثين والنابهين من الطلاب - هم الذين يستطيعون فهمه، مما يعني ان المدخل لا يتصف بالسهولة أو التطبيق الواضح، لدرجة أن هولمز نفسه لم يقدم لنا أمثلة على إمكانية تطبيقه إلا في بعض المشكلات الاقتصادية - الاجتماعية وبعض مقومات السياسة التعليمية [١٥٧]
- هاجم كينج King زميل هولمز وخصمه العنيد فكرة التنبؤ هجوما مرا عنيفا، وخصص لها عنوانا مستقلا كتابه الأخير:

Comparative Studies And Educational Decision (1968).

تحت عنوان هل هناك علم يسمى بالتنبؤ؟[١٥٨]

٦- مراجع الفصل وهوامشه:

1) G.P. kelly &P.G. Altback, "Alternative Approaches In Comparative Education", In T. Neville Postlethwaite (Ed.), **the Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education**, (Pergam on press: Oxford, 1988), P.14

2) Torsten Husen, "The Take- off" of International Comparative Studies in Education", In John. J. Lane (Ed.), **Ferment In Education on: A Look Abroad**; NSSE, 1995, P. 157.

3) **Ibid**, P. 164.

4) G. P. Kelly & P. G Attback, Alternative Approaches in Comparative Education, **Op. Cit**., P. 16

5) Nicholas Hans, **Comparative Education: A Study of Educational Facts and Traditions**; Routledge & Kegan Paul Limited, London, 1958, P. 10.

6) **Ibid**., P. 10.

7) W. W Brickman, "History of Comparative Education", In T. Neville Postlethwaite (Ed.), The Encyclopedia of Comparative Education, **Op. Cit.**, P.5.

8) P. E. Jones, Comparative Education; Purpose and Method, **Op. Cit**., PP. 36, 37.

9) Nicholas Hans, Comparative Education: A Study of Educational Facts and Traditions, **Op. Cit**., P. 1.

10) George Z. F. Bereday, **Comparative Method in Education**; Oxford & IBM Publishing Co., Calcutta, 1967, P.7.

11) I. L. Kandel, "the Methodology of Comparative Education", **International Review of Education**, 1959, P.273.

12) I. L. Kandel, **the New era in Education**; Harrap, London, 1954, P. 46.

13) I. L. Kandel, the Methodology of Comparative Education, **Op. Cit**., P. 276.

14) Goerge Z. F. Bereday, Comparative method in Education, **Op. Cit**., PP. X. Xi.

15) A. R. Trethewey, **Introducing Comparative Education**: Pergamon Press, Australia, 1976. P. 80.

16) Brian Holmes, **Comparative Education: some Consid- Erations of method**, George Allen & Unwin, London,1981, PP. 11-15.

17) **Ibid.**, P. 54.

18) Harold J. Noah, "the use and Abuse of Comparative Education", in philip G. Altback & Gailp. Kelly (Editors); **New Approaches to Comparative Education**; The University of Chicago Pren, Chicago, 1986.

19) A. R. Tretheway, Introducing Comparative Education; Pergamon press, **Op. Cit.**, P. 101.

20) H. J. Noah & M. A. Eckstein, **Toward a science of Comparative Education**; (Macmillan; Toronto, 1969), P. 184.

21) E. J. King, "Comparative Studies and policy Decision", Comparative Education, Vol. 4, No.1, 1967, PP. 51- 63.

22) Phillip E .Jones, Comparative Education Purpose and Method; University of Queensland Press, Queensland, 1973. P. 122.

23) E.J. King, "Comparative Studies and Polity Decisions", **Op.Cit**, P. 51.

24) T.Neville postlethwaite (ED.), Encyclopediu of Comparative Education and National System of Education, op. Lit, p.XVII.

25) H.J. Noah, "The Use and Abuse of Comparative Education"; **Comparative Education Review**, Vol. 28, No. 4, November 1984, p. 10.

26) **Ibid.**, P. 10.

27) A.R Tretheway, **Introducing Comparative Education**; pergamon press, **Op. Cit**, 1976, P.2.

28) M.A.Eckstein, "Concepts and theories in Comparative Education" T. Neville Postlethwait (Ed), the encyclopedia of comparative education, **Op. Cit.**, p.7.

٢٩) محمد منير مرسي، **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص٢٤.

٣٠) **المرجع السابق**، ص ٢٥.

٣١) G.Z.F Bereday, Comparative method in education, **Op. Cit.**, p.4.

٣٢) عبد الغني عبود، التربية المقارنة في نهايات القرن- الأيدولوجيا والتربية من النظام إلـى اللانظام، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣، ص٦.

33) M.A.Eckstein "concepts and theories in comparative education". T. Neville postlethwait (Ed), the encyclopedia of comparative education, **Op. Cit.**, pp. 8-9.

٣٤) **يمنى طريف الخولي، فلسفة كارل بوبر: منهج العلم- منطق العلم، الهيئـة المصريـة العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٣،١٢.**

35) Mohamed Ahmed Abd-Dayem, a comparative analysis of aspects of comparative education methodology in the U.S.A., Europe and EGYPT: Ph.D. thesis submitted to the university of walls, University College, Cardiff, June 1987, p.25.

36) W.W Brickman, "Prehistory of comparative Education to the end of the eighteenth century", **Comparative education Review**: Vol. 10, No.1., 1966, pp.36-47.

37) W.W Brickman, "History of comparative education". T. Neville postlethwait (Ed), the encyclopedia of comparative education, **Op. Cit.**, p.3.

٣٨) عبد الغني عبود، التربية المقارنة في نهايات القرن، مرجع سابق، ص٦٨.

٣٩) **محمد احمد ابراهيم غبان، "إسهامات ابن خلدون في التربية المقارنة"، مجلة جامعة الملك سعود، م٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، (١٤١٣هـ - ١٩٩٣ م)، ص٣٣٦.**

٤٠) **المرجع السابق، ص٣٣٧.**

41) W.W Brickman, "History of comparative education", **Op. Cit.**, p.4.

42) A.R Trethway, Introducing comparative education; **Op. Cit.**, p.13.

43) Philip. E. Jones, comparative education: purpose and method, **Op. Cit.**, pp.33-34.

44) W.W Brickman, "History of comparative education", **Op. Cit.**, pp.3-4.

45) **Ibid.**, p.4.

46) **Ibid.**, p.4.

47) Philip Jones, Comparative Education, **Op. Cit.**, 34.

48) W.W. Brickman, "History of comparative education", **Op. Cit.**, p.5.

49) **Ibid.**, p.5.

50) **Ibid.**, p.5.

51) **Ibid.**, p.5.

52) W.W Brickman, "History of comparative education", **Op. Cit.**, p.6.

٥٣) صلاح قنصوة، "المشروع العلمي في البحث الاجتماعي: مشكلة واقتراح الحل"، **مجلة الفكر العربي**، العددان السابع والثلاثون والثامن والثلاثون، كانون الثاني (يناير) أيار (مايو) ١٩٩٥، السنة السادسة، ص٤٠٥.

٥٤) يمنى طريف الخولي، فلسفة كارل بوبر، مرجع سابق، ص٢٤.

55) P.F. Jones, Comparative Education: Purpose and Method; university of Queensland, Australia, 1971, PP.36-37.

56) Philip E. Jones, comparative education, **Op. Cit.**, p.36.

57) A.M. Kazamias &B.G. Massialas, **Tredition and change in education: A comparative study**, Prentice hall, New York, 1965, p.2.

58) W.W Brickman, "History of comparative education", **Op. Cit.**.

59) Brian Holmes, comparative education: some consideration of method, **Op. Cit**, p.40.

60) **Ibid**, pp. 39-40.

61) Philip Jones, comparative education, **Op. Cit.**, p39.

62) **Ibid**, pp. 40.

63) H.J. Noah, "methods in comparative education", in T. Neville postlethwait, **Op. Cit.**, from pache A.B, **report on education in Europe; Bailey, philade phia, pennsylvania, 1839**.

64) G.Z.F. Bereday, Comparative Method in Education, **Op. Cit.**, p.18-19.

65) A.R Tretheway, Introducing Comparative Education, **Op. Cit.**, P18.

66) **Ibid**, pp. 18- 19.

67) Abdel. Dayem, A comparative Analysis of Aspects of comparative education on methodology in the USA, Europe and EGYPT, **Op. Cit.**, p37.

68) Brian Holmes, **problems in education on: A comparative Approach**; Routledge & Kegan paul, London, 1965 p.10.

69) A.R Tretheway, Introducing Comparative Education, **Op. Cit.**, P21.

70) E. F. Jones, Comparative Education; Purpose and Method, **Op. Cit.**, P61.

71) H.J. Noah, "Methods in Comparative Education", in T. Neville postleth wait (ED), The Encycalopedia of Comparative Education, **Op. Cit.**, pp.11-12.
72) A.M. Kazamias &B.G. Massialas, **Tredition and change in education: A comparative study**, prentice Hall, New Jersy, 1965, pp.3-10.
73) Kandel, "the Methodology of Comparative Education", **International Review of Education**; Vol.5., No.3, 1959, pp.271-272.
74) Philip Jones, Comparative Education, **Op. Cit.**, pp.63-65.
75) **Ibid.**, P.67.
76) Nicholas Hans, **Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge & Kegan Paul Limited, London. 1958, P.11-15.
77) **Ibid.**, p.10.
78) **Ibid.**, p.10.
79) **Ibid.**, p.10.
٨٠) محمد منير مرسي، **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص٤٥.
81) V. Mallinson, **An Introduction to Comparative Education**: Heineman, London, 1957, P. 14.
٨٢) محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، **مرجع سابق**، ص ٥٧.
83) Phillip Jones, Comparative Education; **Op. Cit.**, P. 74.
84) **Ibid.**, P. 75.
85) **Ibid.**, P. 75.
86) **Ibid.**, P. 76.
٨٧) لمزيد من التفاصيل ارجع إلى جدول رقم (٤) عن مكونـــات النمـــوذج النظـــري عنـــد موهلمان في
- Philip Jones, Comparative Education, **Op. Cit.**, P.78.
- A. H. Mohelman, **Comparative Educational System**, Foreward, V.
88) George Z. F. Bereday, **Comparative Method in Education**, Indian, Edition, Oxford & IBM publishers Co. Calcutta, 1967.
89) Gail P. Kelly, Philip G. Altback & Robert F. Arnore, "Trends in Comparative Education: A Critical Analysis", In Philip G. Altback, Robert

F. Arnore & Gail P. Kelly (Editors). **Comparative Education**: Macmillan publishing Co., Inc., New York, 1982, P. 511.

90) **Ibid.**, P. 512.

91) Brian Holmes, Comparative Education: some Consideration of method, **Op. Cit.**, P. 40.

92) Georage Z. F. Bereday, Comparative Method In Education: **Op. Cit.**, P.3.

93) **Ibid.**, P.7.

94) **Ibid.**, P.25.

95) **Ibid.**, P.10.

٩٦) بيومي محمد ضحاوي، **بحوث وقراءات في التربية المقارنة ومناهجها**، مؤسسة نبيل للطباعة، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٢.

97) George Z. F. Bereday, Comparative method in Education, **Op. Cit.**, P. 28.

98) **Ibid.**, P.20.

99) A. R. Trethway, Introducing Comparative Education, **Op. Cit.**, P.74.

١٠٠) جون كيمني، **الفيلسوف والعلم**، ترجمة أمين الشريف، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٦٩، ص ٢٥٨.

١٠١) جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ط١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٣، جـ١، ص ٧١.

102) Mohamed A. Abdel- Dayem, A Comparative Analysis of Aspects of Comparative Education, **Op. Cit.**, P. 124.

103) George Z. F. Bereday, Comparative method in Education, **Op. Cit.**, P. 5.

104) Mohamed A. Abdel- Dayem, A Comparative Analysis of Aspects of Comparative Education, **Op. Cit.**, P. 125.

105) George Z. F. Bereday, Comparative method in Education, **Op. Cit.**, PP. 29-53.

106) **Ibid.**, PP 55-70.

107) **Ibid.**, PP 70-93.

108) **Ibid.**, PP 93-110.

109) **Ibid.**, PP 110-129.

110) **Ibid.**, PP 30-37.

111) **Ibid.**, P. 45.

112) Gail P. Kelly, Philip G. Altbach & Robert F. Arnore, "Trends is Comparative Education: A Critical Analysis", in Philip G. Altbach & Others (Eds.), **Comparative Education**; Macmillan publishing Co., Inc., New York, 1982, PP. 512- 513.

113) Brian Holmes, the Comparative Dimension to Research in Educational Management and Administration, **Op. Cit.**, PP. 3-4.

114) Mohamed Ahmed Abdel- Dayem, A Comparative Analysis of Aspects of Comparative Education Methodology in the U.S. A, Europe and Egypt, **Op. Cit.**, P.158.

١١٥) راجع:

- بيومي محمد ضحاوي، بحوث وقراءات في التربية المقارنة ومناهجها، **مرجع سابق**، ص ٥٣.

- نبيل عامر صبيح، التربية المقارنة: مقدمة منهجية، **مرجع سابق**، ص ٦٥.

116) Brian Holmes, **Comparative Education: some Considerations of method**, George Allen & Unwir, London, 1981. P.3.

117) **Ibid.**, P.9.

118) **Ibid.**, P.9.

١١٩) محمد سيف الدين فهمي، **المنهج في التربية المقارنة**، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٥٩٠.

١٢٠) **المرجع السابق**، ص ٥٩١، ٥٩٢.

١٢١) **المرجع السابق**، ص ٥٩٢.

١٢٢) محمد منير مرسي، **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، ص ٦٥.

١٢٣) كارل بوير، **بحثاً عن عالم أفضل**، ترجمة أحمد مستجير، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٦، ص ٨.

١٢٤) **المرجع السابق**، ص ٥٧.

١٢٥) **المرجع السابق**، ص ٥٧، ٥٨.

١٢٦) كارل بوير، بحثاً عن عالم أفضل، **مرجع سابق**، ص ٥٠.

١٢٧) **المرجع السابق**، ص ٤٤.

128) Mohamed A. Abdel- Dayem: A Comparative Analysis of Aspects of Comparative Education, **Op. Cit.**, P. 163.

129) **Ibid.**, P.164.

١٣٠) نبيل أحمد عامر صبيح، التربية المقارنة: مقدمة منهجية، **مرجع سابق**، ص ٦٠، ٦١.

١٣١) المرجع السابق، ص ٦٣.

١٣٢) المرجع السابق، ص ٦٦.

133) Phillip Jones, Comparative Education, **Op. Cit.**, P. 96.

134) Mohamed A. Abdel- Dayem, A Comparative Analysis of Aspects of Comparative Education, **Op. Cit.**, P. 170.

135) Brian Holmes, Problem in Education: A Comparative Approach; Routledge & Kegan Paul, New York, 1956, PP. 39- 40.

136) **Ibid.**, P. 40.

137) **Ibid.**, P. 41.

138) **Ibid.**, P. 41.

139) **Ibid.**, P. 42.

140) **Ibid.**, PP. 43- 44.

141) Mohamed A. Abdel- Dayem, A Comparative Analysis of Aspects of Comparative Education, **Op. Cit.**, P. 173.

١٤٢) محمد سيف الدين فهمي، المنهج في التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٥٩٧، ٥٩٨.

143) Brian Holmes, Problems in Education, op., Cit., P. 94.

144) Brian Holmes, "Comparative Education: A Scientific Study"; **British Journal of Educational Studies**, vol. 13, No. 2 June 1972, P. 211.

145) K. Watson & R. Wilsm (Eds), **Contemporary Issues in Comparative Education**; Croom Helm Ltd., London, 1985, P. 33.

١٤٦) راجع في هذا الصدد:

- السيد الحسيني، النظرية الاجتماعية ودراسة التنظيم، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٥.
- محمد علي محمد، علم اجتماع التنظيم، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ١٩٩٠.
- علي السلمي، تطور الفكر التنظيمي، مكتبة غريب، القاهرة، بدون تاريخ.

147) Brian Holmes, Problems in Education, **Op. Cit.**, PP. 158- 159.

١٤٨) راجع:

رمضان أحمد عيد، السياسة التعليمية واتخاذ القرار: دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي وإنجلترا وفرنسا مع التطبيق في جمهورية مصر العربيـــة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٢.

149) Brian Holmes, **Models and Techniques in Comparative Education**; seminar Comparative Educationists, Monday, 15 th Sep. 1975.

150) Brian Holmes, Comparative Education: some Considerations of method, **Op. Cit.**, PP. 8- 11.

151) **Ibid.**, PP. 52- 54.

152) Brian Holmes (Foreword), in Phillipe E. Jones, **Comparative Education; purpose And method**: University of Queens land press, St. Lucia, Queens Land, 1973, P. Ix- xi.

١٥٣) راجع في هذا الصدد:

- Bayoumi Mohamed Dahawy, Systems of Training Teachers of Basic Education in Arab Republic of Egypt, UNESCO'S statements, India and Kenya- A Comparative study, **Ph. D. Thesis**, University of London Institute of Education, September 1985.
- Abdel- Dayem, Mohamed Ahmed, A Comparative Study of Aspects of Comparative Education Methodology in the U. S. A, Europe and Egypt. **Ph. D. thesis**, University of Wales, University College, Cardiff, June 1987.
- Brian Holmes, "Administration", **International Yearbook of Education**, vol. XXXV, 1983.

154) Bayoumi Mohamed Dahawy, System of Training Teachers of Basic Education in the Arab Republic of Egypt, UNESCO'S Statements. India and Kenya- A Comparative Study, **thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy**, University of London, Institute of Education, September 1985.

١٥٥) محمد سيف الدين فهمي، المنهج في التربية المقارنة، **مرجع سابق**، ص ٥٨٩.

١٥٦) **المرجع السابق**، ص ٥٩٠.

157) Philip Jones, Comparative Education, **Op. Cit.**, P.117.

١٥٨) نبيل أحمد عامر صبيح، التربية المقارنة: مقدمة منهجية، **مرجع سابق**، ص ٦٥.

الفصل الثاني
تعليم ما قبل المدرسة

الأستاذ الدكتور/ سعاد بسيوني عبد النبي*

تحظى الطفولة المبكرة بالرعاية والاهتمام باعتبارها طاقة بشرية، إذا أحسن تنميتها ورعايتها الرعاية المتكاملة، ساهمت بفعالية في تحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي. لذا تبذل دول العالم جهوداً هامة ومخلصة لحماية الأطفال ورعايتهم الرعاية المتكاملة ورفع مبدئى " الأطفال أولا" "والتربية للجميع" باعتبار الأطفال من الفئات الضعيفة في المجتمع والأكثر تأثراً بالمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وعليه يتناول هذا الفصل ما يلي:

تطور تعليم ما قبل المدرسة والعوامل التي أثرت على الاهتمام بهذه المرحلة والتوسع في مؤسساتها.

يلي ذلك الاتجاهات المعاصرة التي تميز بها هذا النوع من التعليم وتتمثل في: الرؤية الموسعة لتنمية الطفولة المبكرة، والتعاون بين مؤسسات ما قبل المدرسة والأسرة، والاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمات، وتنمية المنظور الدولي في تعليم ما قبل المدرسة، والتكامل بين تعليم ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية.

والجزء التالي من هذا الفصل يعرض تعليم ما قبل المدرسة في كل من فرنسا، واليابان، ومصر وينتهي بالتوجهات المستقبلية لتطوير تعليم ما قبل المدرسة في مصر بالإضافة إلى أوجه الاستفادة من دولتي الدراسة فرنسا واليابان والتي تمثل متطلبات لتطوير هذه المرحلة الهامة.

أولاً: تطور تعليم ما قبل المدرسة

يرجع الاهتمام برعاية الأطفال الصغار إلى أكثر من قرنين من الزمان حيث أجريت العديد من الإصلاحات التي استهدفت تعليم الأطفال الصغار بصفة عامة

* أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية جامعة عين شمس.

والأطفال الصغار الذين يعيشون في بيئات فقيرة بصفة خاصة. لذا فكر كومنيوس (١٥٩٢- ١٦٧٠) في إنشاء مدارس للصغار تشترك مع المنزل في تربيتهم ويحاطون فيها بعناية ملحوظة من ناحية طعامهم ونومهم والألعاب التي يلعبونها وذلك بغرض بناء أجسام صالحة.

كما افتتح جون فردريك أولبرلين مدرسة للأطفال الصغار في فرنسا عام ١٧٦٩. وأنشأ بستالونزي (١٧٤٦-١٨٢٧) مدرسته في سويسرا عام ١٨٠٥، ولكن لم يهتم بتعليم الأطفال الصغار في سنواتهم المبكرة. أما روبرت أوين فقد أنشأ مدرسة لأبناء النساء العاملات في إنجلترا عام ١٨١٦.[١]

وفي نهاية القرن التاسع عشر أنشأ فروبل أول روضة أطفال في بلانكبرج بألمانيا عام ١٨٣٧، وقد أدرك سهولة فرص التعليم في سنوات الطفولة المبكرة. ورأى أن البيئة الخصبة تساعد الطفل على تنمية ميول قيمه من خلال تجاربه الشخصية ونشاطه الذاتي. وذكر فروبل أنه يجب السماح للأطفال باللعب، وعلى المعلمات تنظيم الألعاب التي تنمي عقولهم وأجسامهم وإدراكهم. وأدرك فروبل من خلال العمل مع الأولاد الكبار أن أصول مشكلاتهم ترجع إلى خبراتهم المبكرة.

وأطلق اسم روضة أطفال على المدرسة المخصصة لتعليم أطفال ما قبل التعليم الابتدائي وكانت تتويجاً لمآثر فروبل على الفكر والعمل التربوي. وانتشر فكر فروبل بسرعة، فافتتحت روضة فروبل في بريطانيا العظمى عام ١٨٥١، وظل مجتمع فروبل لمدة عشرين سنة تالية. وأغلقت مدارس فروبل بألمانيا عام ١٨٥١ بأمر من الحكومة البروسية، مما دعا عدد من المهاجرين إلى إكمال العمل بأمريكا، ويرجع الفضل إليهم في إنشاء رياض الأطفال بأمريكا.[٢]

واهتمت ماريا منتشوري وهي طبيبة إيطالية بنمو وتعليم الأطفال الصغار خاصة أولئك الأطفال الذين يتراوح أعمارهم ما بين سن الثانية والنصف والسادسة، واهتمت في دراساتها ليس فقط بالعالم التعليمي للطفل وإنما بمجتمع الكبار أيضا بهدف الكشف عن الأصول الحقيقية لسنوات الطفولة الأولى. وركزت فكرتها الأساسية في تعليم ما قبل المدرسة على ما يسمى بالتعليم الذاتي، وأكدت على أهمية التدريب العضلي واختيار الطفل للنشاط الذي يميل إليه.[٣] وامتد الاهتمام بالأطفال

الصغار إلى أولئك الذين يعانون صعوبات حيث بدأ ديكرولي الطبيب البلجيكي في التخصص لتعليم هؤلاء الأطفال وامتدت دراساته إلى الأطفال العاديين، وأثرت أفكاره الأساسية في نظام التعليم الابتدائي ببلجيكا. ووضع خمس مبادئ رئيسية هي:[٤]

١- تنظيم حياة الطفل بإعداده للحياة الاجتماعية.

٢- النمو المتكامل للطفل.

٣- وجود فروق بين الأطفال بعضهم البعض في نفس العمر.

٤- وجود ميول معينة تميز كل عمر وهذا يتطلب أنشطه عقلية متنوعة.

٥- الحركة نشاط هام للطفل. لذا يجب تشجيع الأنشطة الحركية وتنظيمها.

وانعكست التغييرات التي شهدها العالم منذ أوائل القرن العشرين على الاهتمام بالطفولة ورعايتها فتزايد الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة، وارتفعت نسبة الأصوات التي تناصر جعل مدارس رياض الأطفال جزءا متكاملا من مرحلة التعليم العام إذ وجد بعض المربيين أن العملية التربوية تبدأ قبل أن يبدأ الطفل الدراسة في روضة الأطفال أو في المدرسة الابتدائية، وأن النمو المتكامل للطفل يعتمد على البيئة الصالحة ليس في المنزل فحسب بل في البيئة المحلية التي يعيش فيها الطفل أيضا.

وأكدت المواثيق الدولية مبدأ التعليم للجميع والالتزام الجماعي بتوسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدهم حرمانا. والمشاركة الفعالة للآباء والمجتمعات المحلية في نشاطات تنمية الطفولة المبكرة، وربط تعليم الطفولة المبكرة بنظام التربية الرسمي.[٥]

وقد أثرت عدة عوامل على الاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة والتوسع في مدارسها من أهمها:

أ- تطور الفكر التربوي المعاصر والاهتمام بالبحوث النفسية:[٦]

كان فكر وكتابات كومينيوس وروسو وبستالوتزي وهربارت، ونتائج البحوث النفسية والتربوية المعاصرة من أهم العوامل التي أثرت في الاهتمام بهذه المرحلة، فقد أظهرت تلك البحوث أهمية الطفل كفرد وأهمية الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات، وأن ما يقصد بنمو شخصية الطفل هو نموها في جميع النواحي العقلية والجسمية والعاطفية والاجتماعية كما أكد علماء النفس أمثال "جيزل" أهمية السنوات الأولى في حياة الطفل وأثرها فيما يعانيه الشباب من مشكلات في المستقبل.

ب- المواثيق والاتفاقيات الدولية:[٧]

نظراً للتغييرات التي شهدها العالم في أوائل القرن العشرين من حروب عالمية نشبت بسبب التنكر للمبادئ الديمقراطية التي تنادي بالكرامة والمساواة واحترام للذات الإنسانية، دفعت الجهود الدولية إلى ضرورة حماية المدنيين من مخاطر الحروب فاهتمت بالطفولة منذ عام ١٩٣٤ بصدور إعلان جنيف لحقوق الطفل. وباعتبار أن الأطفال من الفئات الضعيفة التي تحتاج إلى الرعاية والحماية والمساعدة بسبب عدم تضجهم البدني والعقلي، وحاجتهم إلى الحياة الأسرية التي يسودها المحبة والتفاهم واصلت الأمم المتحدة جهودها بإصدار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨، والإعلان العالمي لحقوق الأطفال عام ١٩٥٩، والعهد الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والعهد الخاص بالحقوق المدنية والسياسية عام ١٩٦٦. واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل عام ١٩٨٩. وحثت الأمم المتحدة الدول المصدقة على المواثيق والاتفاقيات الدولية تعزيز حقوق أطفالها وإصدار التشريعات اللازمة التي تكفل ذلك.

جـ- المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية الدولية[٨]

ساعدت نتائج وتوصيات المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية تحت إشراف الأمم المتحدة وبعض وكالاتها المتخصصة مثل اليونيسيف واليونسكو على دراسة احتياجات الطفولة في الدول النامية، والتوسع في دور الحضانة ورياض الأطفال، وتقييم حاجات ومشكلات الأطفال ضمن السياسة القومية التخطيطية،

وإلزام الدول النامية بإنشاء هيئة عليا لوضع برامج الطفولة، وكفالة الحكومات لكل حقوق الأطفال دون تمييز أو تفضيل ومسئولية الأسرة والوالدين في رعاية الأطفال وحمايتهم، وواجب الدولة مساعدتهم على القيام بهذه المسئولية.

د- التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية:(٩)

أدت التغييرات الاقتصادية والاجتماعية التي صاحبت الثورة الصناعية في أواخر القرن ١٨ وأوائل القرن ١٩ إلى خروج المرأة إلى العمل وخاصة في الطبقات الفقيرة والمتوسطة لتحسين أحوالهم الاجتماعية والاقتصادية مما أظهر الحاجة إلى وجود هيئة اجتماعية تعاون الأم في رعاية أطفالها الصغار قبل سن الإلزام وتعليمهم بعض المبادئ الأولية البسيطة والغناء وبعض الألعاب البسيطة.

ونتيجة للتقدم في الصناعات المختلفة ازدادت الحاجة إلى الأيدي العاملة وخاصة أثناء الحرب العالمية الثانية فزادت أعداد المرأة العاملة بصورة سريعة وأصبحت المرأة العاملة تمثل في أي مجتمع متقدم ما يقرب من ٣٠% من القوة العاملة وفي المجتمعات النامية تزداد أعدادها بتقدم الصناعة فيها. ولهذا أصبحت مؤسسات ما قبل المدرسة ضرورة اجتماعية لرعاية الأطفال الصغار أثناء غياب أمهاتهم.

هـ- مبدأ تكافؤ الفرص(١٠)

تحقيقاً لهذا المبدأ ظهرت ضرورة رعاية الأطفال الصغار أبناء الطبقات الفقيرة الذين لا تتوافر لديهم البيئة الصالحة والخدمات الأساسية مثل أبناء الطبقات الغنية بما توفره الحضانات من بيئة صالحة تساعد على نموه المتكامل وتوجيه قدراته واتجاهاته وميوله الوجهة السليمة. ومن ثم اتجهت الدول المختلفة إلى توفير أماكن بمؤسسات ما قبل المدرسة الأطفال الصغار قبل سن السادسة وظهر اتجاه لبدء التعليم الرسمي في السنة الأخيرة من مدرسة الحضانة.

ثانياً: أنواع مدارس مرحلة ما قبل المدرسة:

تدخل ضمن مرحلة ما قبل المدرسة كل دار أو مدرسة تقوم برعاية الأطفال قبل سن السادسة وهي: (١١)

أ- دور الحضانة أو مراكز الرعاية النهارية:

وهي مؤسسات اجتماعية، تنشأ لرعاية الأطفال قبل سن الإلزام، حيث تقوم بالرعاية البديلة عن الأسرة بعض أو كل الوقت وفقاً لظروف الأسرة الاجتماعية واحتياجات الأطفال في مرحلة النمو التي يمرون بها سواء في مرحلة الميلاد أو الطفولة المبكرة.

ب- مدرسة الحضانة:

مدرسة الأطفال في سن مرحلة ما قبل المدرسة (٢-٥ سنوات) وتهتم هذه المدرسة بصفة أساسية بمشاكل التدريب على العادات والتطبع الاجتماعي، ولكنها أيضاً تعطي قدراً من الاهتمام إلى التغذية وتربية الوالدين... الخ.

جـ- روضة الأطفال:

مؤسسة تعليمية أو جزء من نظام مدرسي، مخصص لتعليم الأطفال الصغار عادة من سن ٤- ٦ سنوات من العمر، وهي تتميز بأنشطة اللعب المنظم ذي القيم التعليمية والاجتماعية، بإتاحة الفرص للتعبير الذاتي والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً يتناسق في بيئة وأدوات ومناهج وبرامج مختارة بعناية لتزيد نمو وتطور كل طفل.

د- مدارس اللعب:

وهي مدارس للأطفال من سن الرابعة حتى سن السادسة أو السابعة وتقدم خدمتها لمدة ثلاث ساعات يومياً طوال أيام الأسبوع.

هـ- مدارس الأطفال:

هي جزء من نظام مدرسي يلتحق بها الأطفال من سن الخامسة، ومدة الدراسة بها سنتان من الخامسة حتى السابعة من عمرهم وهي إلزامية مجانية مشتركة وهي إما في أبنية مستقلة أو في أبنية مشتركة مع مدرسة الحضانة، أو مشتركة مع المدرسة الابتدائية.

ثالثاً: الاتجاهات المعاصرة لتعليم ما قبل المدرسة:

أ- الرؤية الموسعة لتنمية الطفولة المبكرة: (١٢)

أرست المواثيق الدولية حق الطفل في التعليم كمعيار عالمي وتعهدت معظم الدول بتأييد هذا الحق وإصدار التشريعات اللازمة لتوفير التعليم المجاني لجميع الأطفال الصغار، وتحقيق النمو المتكامل لقدراتهم والعمل على إزالة أي شكل من أشكال التمييز يحول دون التمتع بهذا الحق.

وتمثل المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل عام ١٩٨٩ رؤية أساسية شاملة لتنمية الأطفال من خلال التعليم وتتمثل في تنمية شخصيتهم واحترام حقوقهم الإنسانية، واحترام والديهم وثقافتهم وثقافة الآخرين، واحترام البيئة الطبيعية والإعداد للحياة في مجتمع حر.

وتتمثل الرؤية الموسعة لتنمية الطفولة المبكرة في: الاهتمام بالنمو الطبيعي للطفل وتقديم الخدمات الصحية للأم والطفل معاً، وتثقيف الوالدين والقائمين على رعاية الأطفال لإثراء إدراكهم وتعريفهم أسس رعاية الأطفال والعناية بهم والتدخل المبكر لمنع الإعاقة،ورعاية الطفل المعوق ونعزيز نموه الطبيعي.

وأبرزت أهمية تكافؤ الفرص أمام جميع الأطفال فلا يحدث تفاوت هذه الفرص بسبب الفقر أو الجنس أو الهوية الدينية أو اللغوية أو العرقية أو الإعاقة البدنية أو العقلية، أو بسبب تدني المستوى التعليمي للوالدين أو سوء التغذية والعناية الصحية أو ندرة الفرص المحلية غير الرسمية للتعليم أو انخفاض الدافع للتعليم والإفادة منه.

ب- "التعاون بين مؤسسات ما قبل المدرسة والأسرة":(١٣)

تشير الأدبيات إلى أهمية وضرورة التعاون بين المعلمات بمؤسسات ما قبل المدرسة والأسرة وعملهما معاً في رعاية الأطفال في هذه السن المبكرة فالعلاقة القوية بين المعلمات والأسرة تفيد الطفل في الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة له، كما أن المعلمة الأولى للطفل لها تأثير فعال في هذه المرحلة المبكرة من عمر الطفل.

وباستقراء تاريخ تعليم ما قبل المدرسة نلحظ تكوين هذه الرابطة القوية بين الآباء والمعلمات منذ بدايات تعليم ما قبل المدرسة، ونمت هذه الرابطة نمو طبيعياً اعتماداً على حقيقة مؤداها "أن المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع وأن لها دورها الهام في تربية الأطفال تربية متكاملة".

وهناك بعض العوامل التي ساعدت على تحقيق التعاون بين مؤسسات ما قبل المدرسة والأسرة وتكوين رابطة وثيقة بينهما وهي:

- تنظيم تعليم ما قبل المدرسة:

إن تنظيم تعليم ما قبل المدرسة وتنوع مؤسساته يساعد الآباء على حرية اختيار نوع الرعاية المناسبة لأطفالهم فتوجد مراكز رعاية الطفل، ومدارس الحضانة ورياض الأطفال العامة والخاصة والتعاونية، وأخرى للمعاقين والمرضى كما تتنوع شروط القبول من نوع لآخر وكذا فترة العمل فمنها من يعمل طوال العام وبنظام اليوم الكامل، وأخرى عدة ساعات يومياً وثالثة عدة أيام أسبوعياً وهكذا ونظراً لهذا التنوع يستطيع الآباء اختيار الروضة المناسبة لأعمار أطفالهم وظروفهم الأسرية ومن ثم يتمكنون من التعاون مع المعلمات القائمات على رعاية أطفالهم.

- تصميم مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة:

يساعد التخطيط السليم لبناء هذه المؤسسات على تحقيق التعاون بينها وبين الأسرة، فعندما يتسم التصميم بالمرونة (المدرسة المفتوحة) يسمح بحركة الأطفال والآباء والأمهات، إذ أن المساحات الصغيرة تعوق الحركة والتفاعل بينهم. لذا هناك تخطيط مدروس لبنائها، وتنظيم وترتيب مخطط له بعناية في وجود فراغات ومساحات مناسبة تسمح بحرية الحركة واللعب وغيرها.

- معاونة الآباء في البرامج والأنشطة:

تسهم العلاقة الوثيقة بين الأسرة والمعلمات في الاستفادة من ميول بعض الآباء للمشاركة في رعاية الأطفال فهناك بعض الآباء موسيقيين أو لديهم آلات موسيقية ومن ثم يمكنهم مشاركة الأطفال في الأنشطة الموسيقية ويمكن تنظيم

زيارات ميدانية إلى أماكن عمل الأباء مثل قسم الشرطة، التليفزيون وهذا الاتجاه له قيمته فهو يساعد على تضييق الفجوة بين المنزل والمدرسة.

- **تنوع وسائل الاتصال بين الأسرة والمعلمات:**

إن تعدد وسائل الاتصال بين الأسرة والمعلمات ساعد على تكوين رابطة وثيقة بينهما وهذه الوسائل هي:

- **مقابلة التعارف (المبدئية):** ولهذه المقابلة أهميتها نظراً لأن الأباء يبنون رأيهم الأول عادة تجاه المعلمة بأي معلومات بسيطة من خلال الآخرين عن شخصيتها وقدراتها التدريسية وغيرها.
- **زيارات منزلية:** تنظم المعلمة لمقابلة الأسرة بالمنزل للتعرف على الطفل الجديد مما يساعدها على معرفته ومناقشة ظروفه الأسرية ومكانة الأسرة اجتماعياً واقتصادياً كما تعطي المعلمة الفرصة للأسرة للتعرف عليها أيضاً، وتتاح للآباء أيضاً الفرصة لاكتساب المعلومات والمهارات التي يحتاجونها ويتعلمون كيف يستمعون ويتجاوبون مع أطفالهم.
- **زيارة المدرسة:** ترتب بعض المعلمات لقائهن الأول بكل من الطفل ووالديه في المدرسة مما يتيح الفرصة للآباء للتعرف على المدرسة والبيئة المحيطة. ولهذه الزيارة إعداد خاص من قبل المعلمة لما تتيحه لها من فرصة للتعرف على كل من الطفل ووالديه. وتنظم العديد من الزيارات للمدرسة مما يمكن الأباء من المشاركة في البرنامج المعد للأطفال.
- **محادثة تليفونية:** وتتم عادة عندما يحتاج أحد الوالدين إلى سرعة محادثة المعلمة في مشكلة تتعلق بالطفل أو المدرسة. ومثل هذه المحادثات قد تصحح بعض المفاهيم أو تحل مشكلة معينة مما يعيد للأسرة الهدوء والراحة، كما أنها تساعد الأسرة الصغيرة التي تعيش في الأماكن النائية في مناقشة بعض الأمور التي تتعلق بأطفالها.
- **تنظيم المؤتمرات:** تفيد المؤتمرات في مناقشة الآباء والمعلمات وجهاً لوجه فيما يختص بتقدم الأطفال بدلا من الأوراق المكتوبة، كما تساهم في تقديم حلول لبعض الصعوبات أو المشكلات التي تعترض الأطفال. وتسمح مدارس

الحضانة ورياض الأطفال بتنظيم مثل هذه المؤتمرات لما لها من أهمية للمعلمة والآباء معاً.

ج- الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمات: (١٤)

تهتم الدول المختلفة بإعداد معلمة ما قبل المدرسة باعتبارها عاملاً مؤثراً في تشكيل شخصية الطفل وتوجيه قدراته واتجاهاته وميوله الوجهة السليمة أملاً في تقليل ما يعانيه الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم الطفولة المبكرة على حدوث تغيرات أدت إلى زيادة الاهتمام بمعلمة ما قبل المدرسة وتطوير نظم إعدادها فزيادة الطلب الاجتماعي على مدارس الحضانة والرياض، ومسئولية المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أسهم في فتح أبواب المدارس أمام جميع الأطفال، واتساع مفهوم الرعاية ليشمل التغذية والخدمات الاجتماعية وزيادة فترة الرعاية لتصبح يوماً كاملاً. وتنوع أشكال تعليم الطفولة المبكرة لتحقيق الفرص المتساوية والمشاركة الكاملة بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، واتساع منهج رياض الأطفال ليشمل القراءة والرياضيات ومجالات أخرى تدرس في الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية تشجعهم على اكتشاف البيئة الطبيعية والتفاعل معها.

وتمشياً مع التغيرات السابقة اهتمت أقسام الطفولة المبكرة بالجامعات المختلفة بتطوير برامجها لتشمل معلومات أساسية في عدد من المجالات العامة المرتبطة بتربية الأطفال الصغار، ومقررات تربوية ومهنية تتضمن معلومات تربوية، ومعلومات ومهارات ترتبط بالتدريس، واستراتيجيات تقييم العملية التعليمية ونظريات التعلم وإدارة الفصل، واستخدام التكنولوجيا في التدريس وقضايا التعدد الثقافي في التعليم، وكيفية تطوير وتنفيذ المنهج الجامع (للأطفال العاديين وغير العاديين)، وتنمية المهارات الإدارية والتغيرات المرتبطة بإدارة المدرسة، والمشاركة في اتخاذ القرار وتنمية العلاقات الوثيقة بين الروضة وأسر الأطفال.

د- تنمية المنظور الدولي في تعليم ما قبل المدرسة": (١٥)

يتطلب العصر الجديد فهماً عميقاً للمجتمع الدولي وتنمية الإحساس بحضارات الشعوب وقدراتهم، واكتساب قدر كافي من المهارات اللغوية الأجنبية للانفتاح على

الثقافات الأخرى، وإكساب أنماط للسلوك أكثر انفتاحا على العــالم، لــذا اهتمــت الحكومات المختلفة بتشجيع كافة الأنشطة الرامية إلى تنميــة التفــاهم والتســامح والصداقة بين الأطفال، وإضفاء بعد دولي على البرامج والأنشـطة المقدمــة لــهم ليتمكنوا من الإسهام بطريقة إيجابية في دعم السلام والتفاهم على الصعيد الدولــي. وتتكون لدى الطفل في سنواته الأولى الكثير من الاتجاهات الأساسية، وفكرته عــن نفسه وعلاقته بغيره ومن ثم يمكن التأثير على مدخل الطفل الأساس إلى العالم لكي يسهم إسهاماً إيجابياً في حلبة دولية تتطلب المشاركة الوجدانية والثقــة والتعــاون. وبرامج الأطفال بما تتسم به من مرونة تصبح مجالاً واسعاً للتجديد حيــث يمكــن للمعلمة تنمية جوانب أخلاقية ومدنية لدى الأطفال مثل المساواة بين الأمم المختلفة، وممارسة حقوقهم وحرياتهم، والاعتراف بحقوق الآخرين واحترامــها، واحــترام الآخرين والحرص على أداء واجباتهم الاجتماعية.

وتنتهز المعلمة المناسبات المختلفة لتنمية التفاهم والسلام لدى الأطفال فبدايــة العام الدراسي على سبيل المثال مناسبة طيبة للبدء فــي دراســة الحيــاة اليوميــة وتعريف الأطفال بالشعوب الأخرى وطرق معيشتها كما يمكن تنمية أفكار وطــرق جديدة للتعبير لدى الأطفال، وتنمية ميولهم العلمية عــن طريــق معرفــة بعــض المعلومات عن الحياة في العالم الذي يعيشون فيه، وملاحظة البيئة المحلية، وتتبــع الظواهر الطبيعية وغيرها، ويكتسب الأطفال خبرة فــي الاتصــالات والعلاقــات الإنسانية والاجتماعية المتنوعة في البيئة المحيطة بهم من خلال زيــارة الأمــاكن المحببة إليهم في مجموعات صغيرة.

وتتيح المكتبة بما تحتويه من قصص وألعاب ودمي تعبر عن ثقافات مختلفــة فرصاً كثيرة لتنمية التفاهم والتسامح والتعاون واحترام الآخرين الذين يختلفون عنهم ومساعدتهم وحثهم على استخدام عقولهم للوصول إلى الحل. كما تتيح الموســيقى والأشغال الفنية مشاركة الآخرين في أفراحهم وتنميــة روح التعــاون والتضــامن وتحمل المسئولية ... الخ.

هـ- "التكامل بين تعليم ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية":[١٦]

تهتم الدول المختلفة منذ ستينيات القرن العشرين بتوفير أماكن للأطفال الصغار قبل سن السادسة بمدارس الحضانة والرياض، وظهر اتجاه لبدء التعليم الرسمي في السنة الأخيرة من مدرسة الحضانة واتجهت إلى ربط تعليم ما قبل المدرسة بالتعليم الابتدائي، وعقدت العديد من المؤتمرات والندوات منها على سبيل المثال المؤتمر السادس لوزراء التربية الأوربيين عام ١٩٦٩، وندوة فينس Vevice عام ١٩٧١، ودارت مناقشات حول علاقة تعليم ما قبل المدرسة بالتعليم الابتدائي وكانت نتائج هذه المناقشات تركز على:

أهمية إعداد طفل ما قبل المدرسة للمدرسة الابتدائية، وخطورة سوء التنظيم المبكر بالنجاح اللاحق في المدرسة، فضلا عن الصدمة النفسية التي تتسبب من التغيير المفاجئ في البيئة، والمعلمين وطرق التدريس وغيرها ومن أجل هذا دعوا إلى أهمية وجود رابطة بين تعليم ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي وأوصوا بأهمية إعداد الأطفال لهذا الانتقال خلال السنة النهائية لتعليم ما قبل المدرسة (الزيارات والمقابلات .... الخ) وضرورة إعداد الآباء أيضا لهذا الانتقال، ومرونة البيئة الجديدة (المدرسة الابتدائية) في الفترة الأولى من المدرسة الإلزامية لتتلاءم مع حاجات الأطفال، وتنظيم مقابلات رسمية بين معلمي ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية والموجهين ليكونوا أكثر دراية ومعرفة وتعاونا.

وفي ضوء ما سبق اتجهت سياسات العديد من الدول إلى الربط بين تعليم ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي، وتعددت أشكال هذا الربط منها على سبيل المثال ما يلي:

أ- التكامل بين ما قبل المدرسة والمدرسة الأولية، ويحدث هذا التكامل يومين أسبوعيا للأطفال بين سن الخامسة والسادسة فيذهبون مع إخوانهم الكبار في المدرسة العادية، ويوجد في كل مدرسة معلمة ما قبل المدرسة ومساعدة تلقت تدريبا قصيرا في مجال تعليم ما قبل المدرسة، ويمكث الأطفال في كل زيارة حوالي خمس أو ست ساعات. ويبدؤن البرنامج باللعب الحر ثم مناقشات مع معلمة ما قبل المدرسة، بينما تعمل المساعدة مع أطفال المدرسة الأولية.. وهذا

التعاون يكون مثمرا حيث يخلق فريقا من المعلمين والمساعدين النفسيين والاجتماعيين يعملون جميعا مع حوالي مائة طفل في سبع مدارس مختلفة.

ب- تعاون ما قبل المدرسة مع المدرسة الإجبارية، حيث تم إنشاء مباني معقدة جديدة في كل منطقة لا تقل كثافتها عن ٧ آلاف شخص. هذه المباني تضم كل الأطفال حتى سن الثالثة عشرة، والغرض منها سهولة انتقال الأطفال من مرحلة إلى أخرى، ولا توجد حواجز بالمبنى تمنع اتصال الأطفال ببعضهم في مختلف الأعمار يعملون ويلعبون معا، ويعرف الأطفال والمعلمون بعضهم بعضا جيدا وتوجد مساعدة للمعلمة ويعملون معا كفريق، أما أهداف المدرسة فتحدد تبعا لكل مرحلة وحاجات ونمو الأطفال.

جـ- بدء التعليم الإجباري من سن الخامسة حيث يتم استيعاب جميع الأطفال في سن الخامسة ليبدءوا تعليمهم في فصول تعليم ما قبل المدرسة الملحقة بالمدرسة الابتدائية أو في رياض الأطفال التحضيرية وتعدهم للدراسة بالمدرسة الابتدائية.

د- تجميع جميع الأطفال في مدرسة ابتدائية من سن سنتين حتى سن الحادية عشرة وتقوم برعايتهم معلمات الابتدائي بالإضافة إلى معلمة حضانة متجولة تأتي مرة أسبوعيا، وتستخدم في مناطق المدن الجديدة والمناطق الريفية.

رابعاً: تطبيقات في نظم تعليم ما قبل المدرسة:

١- تعليم ما قبل المدرسة في فرنسا:

تعد جمهورية فرنسا من الدول الكبرى المتقدمة، وتحدها بشكل مباشر العديد من المناطق الصناعية المتقدمة لدول إنجلترا وبلجيكا وأسبانيا وإيطاليا ويبلغ عدد سكانها حوالي ٦٠ مليون نسمة، ويتركز حوالي ربع السكان في باريس. ومنذ قيام الجمهورية تسيطر الدولة على شئون التعليم باعتباره خدمة قومية هامة تحقق التماسك القومي وتعد مواطني المستقبل.

وتتولى الحكومة المركزية مسئولية رسم وتنفيذ السياسة التعليمية ومنهج التعليم القومي. وتتجه الآن نحو اللامركزية في إشرافها على التعليم الأمر الذي يؤدي إلى تنوعه ومرونة تنظيميه.

توفر الحكومة لجميع الأطفال تعليما إلزاميا يمتد من سن السادسة حتى سن السادسة عشرة منذ عام ١٩٦٧، وتعليما ثانويا لأكثر من ٧٠% من هؤلاء الأطفال منذ عام ١٩٨٥، وتهتم الحكومة أيضا بالتوسع في فصول التربية الخاصة التي تتكامل غالبا داخل المدارس الابتدائية والثانوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال نظام الدمج التعليمي بالإضافة إلى مدارس التربية الخاصة. (١٧)

أ- مدخل تاريخي: (١٨)

إن تعليم ما قبل المدرسة في أشكاله المتنوعة ذات تاريخ طويل مميز فقد أنشأ "باستور أوبرلين" أول دار للحضانة عام ١٧٧١، ثم افتتحت الكوميونات بعد ذلك مدارس "سال دي أزبيه" للأطفال حيث كانت ترعاهم أثناء النهار وتعتني بهم، وقامت وزارة التعليم العمومية بالإشراف على هذه المدارس عام ١٨٣٦، ويرجع الفضل إلى "جولز فيري" في التوسع في إنشاء هذا النوع من المدارس التي استوعبت حوالي ستمائة ألف طفل، وأصبحت الكوميونات مطالبة قانونا بافتتاح دور مجانية للحضانة في المناطق التي يزيد عدد سكانها عن ٢٠٠٠ نسخة وهذه المدارس مستقلة او ملحقة بمدارس ابتدائية وأحيانا ثانوية، وتشير الدلائل إلى وجود أكثر من ٢ مليون طفل مقيدين في مدارس الحضانة أو الفصول المشابهة لها عام ١٩٧٠، وتتراوح أعمار هؤلاء الأطفال ما بين ثلاث وست سنوات.

واتجهت وزارة التربية إلى توفير مدارس الحضانة اللازمة لاستيعاب كل الأطفال من سن سنتين، وتوفير المعلمات المؤهلات لرعايتهم. فوضعت عام ١٩٧٥ خطة لاستيعاب ثلاثة ملايين طفل وتوفير ثلاثين ألف معلمة لرعايتهم، واتخذت الوزارة عدة وسائل لتوفير دور الحضانة في المناطق الريفية، ومناطق المدن الجديدة، والمقاطعات ذات الكثافة السكانية العالية من خلال ما يلي:

١- إلحاق دور الحضانة بعدد من المدارس الابتدائية.

٢- توفير تعليم الحضانة بعض الوقت بتقسيم وقت المعلمة بين أثنين من دور الحضانة.

٣- تجميع الأطفال من عمر سنتين حتى سن الحادية عشرة في مدرسة واحدة ابتدائية تحت رعاية معلمة الابتدائي بالإضافة إلى معلمة حضانة متجولة تأتي مرة كل أسبوع.

ويرجع الاهتمام بتعليم ما قبل المدرسة إلى عدة عوامل منها:

توفير الرعاية المناسبة لأطفال الأمهات العاملات، والقيمة الاجتماعية لهذه المؤسسات حيث أن لها أهميتها المعروفة بالنسبة للأطفال المحرومين واختلاطهم بالأطفال الآخرين. هذا بالإضافة إلى جوانبها التربوية الأخرى.

وفي ثمانينيات القرن العشرين نص قانون التعليم على منح مدارس ما قبل المدرسة في المناطق المدنية والريفية للأطفال الذين لم يبلغوا بعد سن التعليم لإجبارهم، وتزود السلطات المحلية هذه الفصول بهيئات التدريس اللازمة، ويمارس الأطفال في هذه المدارس الأنشطة المختلفة. كما صدرت تشريعات أخرى تضمنت فترة عمل دور الحضانة من الساعة السابعة والنصف صباحاً حتى الساعة الثامنة مساءً، وربما كان هذا دليلاً على زيادة أعداد الأمهات العاملات.

- وأثيرت مناقشات حول الإشراف على فصول الحضانة هل تقوم معلمة الابتدائي بعد تدريب خاص بالإشراف على هذه الفصول، أم وجود معلمة مساعدة تتولى هذه المسئولية؟ وتم حسم هذه المناقشات بإنشاء منصب جديد في وزارة التربية والتعليم هو سكرتير الدولة لشئون التعليم لمرحلة الحضانة، وأن يتم الإشراف على الأطفال في فصول الحضانة كما يلي:

١- بالنسبة للأطفال من سن سنتين حتى سن أربع سنوات تتولى معلمات الابتدائي فترات التدريس يعقبها فترات من النشاط تتولى مسئولية مساعدات مرحلة الحضانة المدربات خصيصاً لهذا العمل.

٢- بالنسبة للأطفال الذين تزيد أعمارهم على أربع سنوات تتولى معلمات المدرسة الابتدائية، إعدادهم للدراسة بالمرحلة الابتدائية وتعليمهم القراءة والكتابة والحساب بعد موافقة أولياء أمورهم.

وفي تسعينيات القرن العشرين صدرت عدة تشريعات حول مكانة رياض الأطفال في السلم التعليمي الفرنسي، والتوجيه التربوي وغيرها. وبموجب

التشريعات السابقة أصبحت روضة الأطفال جزء من السلم التعليمي وأصبحت مدتها ثلاث سنوات وفقا للتنظيم الجديد للتعليم الابتدائي.

ب- فلسفة وأهداف تعليم ما قبل المدرسة: [١٩]

تستند فلسفة تعليم ما قبل المدرسة على عدة مبادئ أساسية هي:

- **شمولية شخصية الطفل**، فالطفل كائن بشري متكامل من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ومن ثم تحقيق النمو المتكامل لقدراته.
- **المساواة**: جميع الأطفال لهم الحق في الرعاية المتكاملة بغض النظر عن الفقر أو الجنس أو الهوية الدينية أو اللغوية أو العرقية أو الإعاقة البدنية أو العقلية ... الخ.
- **احترام الفروق الفردية**: مراعاة الاختلاف بين الأطفال في مستوى النضج والتعلم ومن ثم توجد مرونة في تعلم الأطفال حيث يتعلم كل طفل وفقا لقدراته على أن يصل جميع الأطفال إلى مستوى متقارب في نهاية المرحلة.
- **التعاون**: يتميز هذا المبدأ بإقامة علاقة قوية ووثيقة بين الأسرة والمعلمة وضرورة عملهما معا، لكي يستفيد الطفل من الفرص التعليمية المتاحة له، واكتساب الآباء المعلومات والمهارات التي تمكنهم من رعاية أطفالهم والتجاوب معهم والمشاركة في تقليل الصعوبات التي يعاني منها الطفل.

وتتمثل أهداف تعليم ما قبل المدرسة في ضوء الفلسفة السابقة فيما يلي:

١- احترام شخصية الطفل.

٢- تنمية أدراك الطفل من خلال الأنشطة الابتكارية.

٣- تنمية القيم الخلقية والاجتماعية من خلال النشاط والحياة في المجتمع.

٤- تنمية الجوانب الجسمية والبدنية.

٥- تنمية النواحي العقلية من خلال النشاط الحر والملاحظة.

ج- تنظيم تعليم ما قبل المدرسة: [٢٠]

في ضوء التشريعات الفرنسية تعتبر مرحلة تعليم ما قبل المدرسة اختيارية، غير أن هذه التشريعات تلزم المجتمع بتوفير الرعاية المتكاملة لهؤلاء الأطفال في

فصول الحضانة ورياض الأطفال بل وتوفير دور رعاية الأطفال قبل المدرسة بعد ساعات الدراسة والعطلات المدرسية الأسبوعية وغيرها وتضم ما يلي:

١- مدارس الحضانة وفصولها:

الالتحاق بها اختياري، ويلتحق بها أبناء الأمهات العاملات من سن الثانية لرعايتهم أثناء غياب أمهاتهم في العمل. وقد لوحظ أن عدد الأطفال الملتحقين في مدارس الحضانة وفصولها في السن المبكرة، قليل مقارنة بأعداد لأطفال في سن الثالثة وما بعدها.

٢- روضة الأطفال:

مؤسسة تربوية تخضع لإشراف وزارة التربية وتقبل الأطفال من سن الثالثة حتى سن السادسة، أدمجت في السلم التعليمي بموجب السياسة التعليمية الجديدة. وطبقا للمرسوم الصادر في سبتمبر عام ١٩٩٠ أصبحت رياض الأطفال ضمن الحلقات المكونة للتعليم الابتدائي. وتضم روضة الأطفال القسم الأصغر من سن ٣-٤ سنوات ويسمى بالفصل الصغير، والقسم الأوسط من سن ٤-٥ سنوات ويسمى بالفصل المتوسط، ويكونا الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي أما القسم الأخير من سن ٥- ٦ سنوات يتداخل مع السنتين الأولين لمدرسة الأولية ويكونا الحلقة الثانية للتعليم الابتدائي.

٣- دور الرعاية:

وهي مخصصة لرعاية الأطفال في غير المواعيد المدرسية وتتولى مسئوليتها السلطات المحلية وهي استجابة لحاجة أولياء أمور الأطفال الذين تضطرهم ظروف عملهم إلى ترك أبنائهم بدون رعاية، بعد انتهاء اليوم المدرسي أو في العطلات المدرسية الأسبوعية .... الخ. ويقوم برعاية هؤلاء الأطفال أفراد معدون لتولي هذه المسئولية.

د- السياسة التعليمية[٢٢]

تتبنى السياسة التعليمية رؤية موسعة لتنمية الطفولة المبكرة من خلال المبادئ التالية:

١- المساواة:

وتعني التوسع في فرص التحاق الأطفال ببرامج ما قبل المدرسة، وإزالة أوجه التفاوت في الخدمات التعليمية المقدمة لهؤلاء الأطفال، لذا حرصت الحكومة على التوسع في مؤسسات ما قبل المدرسة الحكومية لاستيعاب جميع الأطفال من سن الثالثة حتى سن الخامسة.

٢- التنمية المتكاملة للطفل:

وتعني الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للطفل الفرنسي واحترامه، وإكسابه الخبرات والمعارف الضرورية التي تسمح للطفل بالنمو وتزويده بأفضل الفرص للنجاح في المدرسة الأولية.

٣- جودة التعليم بمؤسسات ما قبل المدرسة:

وتعني الاهتمام بجودة العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء المهني والإداري للعاملين بمؤسسات ما قبل المدرسة من خلال تجهيز المباني بالأدوات والألعاب المختلفة، وتوفير المعلمات المؤهلات وتدريبهن على التقويم الذاتي، وتقويم أداء مدارسهن، والتطوير المستمر للبرامج المقدمة للأطفال وتحديد أهدافها وما يرتبط بها من مهارات ينبغي إكسابها للأطفال.

هـ- إدارة تعليم ما قبل المدرسة: (٢٢)

تتسم إدارة التعليم الفرنسي بالمركزية الشديدة غير أن القوانين التي صدرت عامي ١٩٨٢، ١٩٨٣ والخاصة بالاتجاه نحو اللامركزية أسهمت في تفعيل دور السلطات المحلية في التدخل والمساهمة في تقديم الخدمة التعليمية، ومنحتها دعماً يقدر بـ ٢٠% من التكلفة الكلية لنفقات التعليم، وحددت لكل مستوى من مستويات السلطة المحلية (المناطق، الأقسام، الكوميونات) الإشراف على مستوى تعليمي.

ـ وبموجب القوانين السابقة أصبحت الكوميونات (البلديات) المسئولة عن المستوى الأول من التعليم وهو مدارس الحضانة والرياض والمدرسة الابتدائية من حيث تمويل عمليات إنشاء المباني وصيانتها وتجهيزاتها ومرتبات العاملين بها من غير المعلمات، وتتحمل البلديات مسئولية الإنفاق على مؤسسات هذه المرحلة

وتتمثل مواردها في: الإيرادات الضريبية، الإعانات المخصصة للرياض من خلال عقود المشاركة مع الدولة، بالإضافة إلى اشتراكات الأطفال نظير رعايتهم.

و- "البرامج والأنشطة التربوية":[٢٣]

يتضمن البرنامج بمدارس الحضانة والصفوف الأولى من الروضة تدريبات طبيعية (مثل التنفس، الألعاب، الحركة، الغناء)، وتدريبات لغوية وإلقاء، وتدريبات على الملاحظة وبعض التدريبات المصممة لتنمية القيم الخلقية في الطفل. ويتم فحص الأطفال طبياً على فترات منتظمة، وهناك تدريب خاص في سلم الصحة لكل من الأمهات والأطفال لتتمكن الأمهات من مسايرة ما يتعلمه الطفل في المدرسة.

أما الأطفال في سن الخامسة بالروضة فتضع وزارة التربية المفاهيم الأساسية لخطة الدراسة التي تقوم على احترام شخصية الطفل واستخدام طرق النشاط المختلفة لتنمية الطفل المتكاملة، ويتضمن البرنامج اليومي العديد من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية مهارات تتعلق بتكوين الاتجاهات، والمفاهيم الأساسية المرتبطة بالزمان والمكان، وأخرى لغوية تسهم في تعليم الأطفال اللغة المتحدثة والمكتوبة وتنمية خيالهم وتذوقهم الجمالي، وثالثة لتنمية مهارات التفكير والتصنيف والترتيب والاستنتاج، ورابعة لتنمية تذوقهم الفني وتكوين رؤية ناقدة من خلال التعبير الحر عن آرائهم وتفضيلاتهم وتترك الحريه للمعلمة في اتباع أفضل الطرق المناسبة للإشراف على مجموعة الأطفال المكلفة بها.

وتجدر الإشارة إلى أن الروضة تضم مكان للاستقبال، وصالة اللعب والغناء والمطعم، وحجرة النوم ودورات المياه، وقاعة استماع، وحجرة المعلمات، وحجرة الخدمات المتعددة، ومكتب الإدارة، ومكتبة. وينقسم الفصل إلى أركان للعب والنشاط والمكتبة والفنون والراحة... الخ، وتترك الحرية للمعلمة في اتباع أفضل الطرق المناسبة لتقويم مجموعة الأطفال المكلفة بالإشراف عليهم.

ز- إعداد المعلمات وتدريبهن:[٢٤]

تعد معلمات ما قبل المدرسة بالمعاهد الجامعية بموجب قانون التربية لعام ١٩٨٩، ومهمتها إعداد معلمي روضة الأطفال حتى معلمي التعليم الثانوي ويتلقى كل من معلمي رياض الأطفال والمدارس الأولية والإعدادية والثانوية تكويناً

مشتركا بنسبة ١٠% من إجمالي ساعات التكوين المخصص لكل منهم بهدف تكوين ثقافة مهنية مشتركة، ونوع من التواصل التربوي في إعداد التلميذ منذ مراحله الأولى. ويتم التكوين الأولي بالمعهد كما يلي:

١- عام "اختياري" من التكوين النظري والعملي بالمعهد يعد الطلاب للتقدم للمسابقة المخصصة لمعلمي المرحلة الأولى.

٢- عام "إجباري" من التكوين بالمعهد يخصص للطلاب الذين اجتازوا المسابقة بنجاح. ويتلقى الطلاب الإعداد في العام الثاني بصفتهم معلمين تحت التمرين.

وتنظم لمعلمات مؤسسات ما قبل المدرسة برامج تدريبية أثناء الخدمة بهدف رفع مستوى الأداء وتطوير الممارسات التربوية ومن ثم رفع مستوى أداء المؤسسة ككل، كما تسهم هذه البرامج في تزويدهن بالمعارف واكتساب المهارات الجديدة.

٢- "تعليم ما قبل المدرسة في اليابان"

تقع اليابان على الجزر المتاخمة للشاطئ الشرقي لأسيا. تتكون من أربعة جزر ضخمة وعدد كبير من الجزر الصغيرة والجزر الضخمة هي: هونشو، هوكايدو، كيوشو، شيكوكو ويتركز فيها معظم سكان اليابان[٢٥].

واليابان دولة وحيدة القومية، كثيفة السكان، ملكية دستورية أرسى الدستور الحديث نظام الحكم رمزا للدولة ووحدة الشعب، ورفض الحرب كوسيلة لحل النزاعات الدولية، والعمل على بناء أمة حضارية تعيش في سلام يتحقق فيها المثل العليا من ديمقراطية وحرية ومساواة وتسهم في بناء وتكامل الشخصية اليابانية.

تعرف اليابان بقدرتها على التكيف والنجاح في الفترات الحاسمة والحرجة من تاريخها الحديث. ففي العصر الميجي استطاعت تحديث مجتمعها وحولته من مجتمع إقطاعي إلى مجتمع صناعي بتعبئة طاقات الأمة للحاق بالتقدم الغربي، واستطاعت التكيف مع المجتمع الجديد في فترة ما بعد الحرب الثانية وتمكنت من إرساء الديمقراطية وبناء اقتصاد يماثل الاقتصاد الغربي في قوته[٢٦].

وتتطلع اليابان كدولة متميزة في القرن الحادي والعشرين إلى المشاركة الفعالة في المجتمع الدولي، والإسهام علميا وتكنولوجيا واقتصاديا في رخائها ورخاء العالم وتقدمه بما يتوفر لديها من قوة اقتصادية عملاقة، وقدرة على استيعاب التكنولوجيا الحديثة وتعليم متميز يعني بمتطلبات العصر الجديد.

والتعليم الإلزامي مجاني ومدته ٩ سنوات، ست سنوات المدرسة الابتدائية، وثلاثة سنوات المدرسة الثانوية الدنيا. يلي التعليم الإلزامي ثلاث سنوات هي المدرسة الثانوية العليا ويلتحق بها حوالي ٩٤% من خريجي المدرسة الثانوية الدنيا. وتقوم وزارة التربية والعلوم والثقافة بالإشراف على التعليم.[٢٧]

اهتمت اليابان بالأطفال باعتبارهم طاقة بشرية إذا أحسن تنميتها ورعايتها الرعاية المتكاملة ساهمت بفعالية في تحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي ومن ثم أكد المجتمع على التزامه بتوفير وتأمين التربية والرعاية لجميع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وهي اختيارية وتسبق نظام التعليم الرسمي.

أ- مدخل تاريخي:[٢٨]

يبدأ تعليم الطفولة المبكرة بالمنزل حيث تتولى الأم مسئولية رعاية وتربية أطفالها من خلال توفير الكتب المتنوعة والبرامج التليفزيونية والتدريبات المنزلية على كيفية إكسابهم السلوكيات الاجتماعية وتنظيم أوقات اللعب وتنمية مهارات اللغة والعد... الخ، وتؤمن الأسرة اليابانية أيمانا عميقا بأهمية التعليم المبكر ودوره في تهيئة الأطفال الصغار للانتقال من الحياة المنزلية إلى الحياة المدرسية المنظمة وتنشئتهم تربويا واجتماعيا ومن ثم حرصت على إلحاق أطفالها بمؤسسات ما قبل المدرسة.

وباستقراء الأدبيات نجد أن الاهتمام بتعليم ما قبل المدرسة وتطوره ارتبط بالرخاء الاقتصادي والإصلاحات التعليمية والفكر الغربي الخاص بتربية الأطفال، ففي عام ١٨٧٦ تم إنشاء أول روضة أطفال حكومية ألحقت بدار المعلمات بطوكيو نتيجة تأثر حركة إصلاح التعليم في العصر الميجي بالفكر الغربي واهتمام الحكومة بنشر الأفكار الخاصة بتربية الأطفال في الفترة ١٨٧٦- ١٩٠٩ ثم توالى إنشاء الرياض مما أدى إلى زيادة أعداد الأطفال الملتحقين بالرياض الحكومية. وتولت

مسئولية رعايتهم معلمات تم تدريبهن في بعض الدول الغربية، وتبنت الرياض الحكومية مبادئ فروبل التي تؤكد على أهمية اللعب والنشاط الحر.

وشارك القطاع الخاص في إنشاء رياض أطفال خاصة وكذا الإرساليات التبشيرية الأجنبية في إنشاء رياض الأطفال المسيحية وساهمت أيضا في إنشاء رياض أطفال مجانية بالأحياء الفقيرة، وأعدت الحكومة قوانين ولوائح تنظم العمل برياض الأطفال تضمنت ما يلي: سن القبول ما بين الثالثة والسادسة، العدد الكلي للأطفال ٥٠ طفلا، تحديد رسوم شهرية نظير رعاية الأطفال، تحدد عدد الساعات اليومية ما بين ٤- ٥ ساعات.

وفي فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية اتجهت الحكومة إلى إنعاش الاقتصاد وإرساء الديمقراطية الغربية وإصلاح التعليم عام ١٩٤٧ الأمر الذي أدى إلى إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للالتحاق بمؤسسات ما قبل المدرسة وتنويع هذه المؤسسات حيث تم إنشاء مراكز الرعاية اليومية وتشرف عليها وزارة العمل لرعاية أبناء النساء العاملات إلى جانب الرياض الحكومية والخاصة.

ـ وفي فترة الستينيات من القرن العشرين تزايدت معدلات النمو الاقتصادي إلى أكثر من ١٠% عام ١٩٦٠ مما ساعد اليابان على إحداث تنمية اقتصادية واجتماعية متقدمة ومصممة لخدمة حاجات المجتمع وانتشار التعليم بسرعة بدءا من رياض الأطفال وزيادة أعداد مؤسسات ما قبل المدرسة إلى ١٠٨٠٧ عام ١٩٧٠. وأدى الرخاء الاقتصادي في الثمانينيات من القرن العشرين إلى زيادة أعدد النساء العاملات وزيادة الإقبال على مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة وخصصت الدولة ميزانية كبيرة للتوسع في رياض الأطفال وإعداد المعلمات المؤهلات لرعاية الأطفال الصغار.

وفي إطار الإصلاح التربوي لانطلاق اليابان كدولة متميزة في القرن الحادي والعشرين وضعت استراتيجية لإيجاد نظام تعليمي أكثر مرونة وحرية وتفردا وتمثلت منطلقاتها فيما يخص تعليم الطفولة المبكرة ما يلي: تعزيز التأثير التربوي للبيت والمجتمع المحلي، التركيز على الفردية، رعاية قدرات التفكير والابتكار والإبداع وغيرها، واهتمت الحكومة بإيجاد نظام رعاية صحية منذ عام ١٩٩٠ من

خلال وجود مستشفيات عامة وشاملة وعقلية وأخرى للأسنان، وتوفير الفرص التعليمية للأطفال المعاقين من خلال الدمج التعليمي برياض الأطفال. والتوسع في رياض الأطفال ومراكز الرعاية اليومية لاستيعاب أكثر من ٩٠% من الأطفال في سن الثالثة.

ب- فلسفة وأهداف تعليم ما قبل المدرسة:[٢٩]

تستمد فلسفة تعليم ما قبل المدرسة من فلسفة المجتمع الياباني التي تدعو إلى الوحدة الفكرية والنمو الطبيعي المتكامل للطفل ومن ثم يربي الأطفال وسط الجماعة والمجتمع باعتبار أن مسئولية تربيتهم تقع على عاتق الأسرة والمجتمع وفي ضوء فلسفة تعليم ما قبل المدرسة صيغت أهدافه وتتمثل فيما يلي:

١- تنمية قلوب وعقول معطاءة ومتفتحة، وأجسام قوية وأرواح وفيرة الابتكار والإبداع.
٢- تنمية الروح التي تتميز بالحرية والعزم الذاتي والشخصية المتناسقة مع المجموع.
٣- إعداد الأشخاص القادرين على الحياة كأعضاء في مجتمع دولي

لذا تقوم مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة بغرس عادات واتجاهات الحياة الأساسية اللازمة لحياة صحية آمنة وسعيدة ورعاية أسس الصحة العقلية والجسمية، وغرس المحبة والثقة بالنفس والاعتماد على الذات، وتنمية مهارات التحدث والاستماع إلى الآخرين، وتنمية الانتماء القومي والفهم الصحيح للحياة الاجتماعية وإثراء العقل من خلال الخبرات المتنوعة وتنمية مهارات العلاقات الإنسانية وتنمية الأخلاق والقيم الأصلية في المجتمع الياباني.

ج- تنظيم تعليم ما قبل المدرسة:[٣٠]

يبدأ تعليم أطفال ما قبل المدرسة في المنزل حتى سن الثالثة ثم يلتحقون بمؤسسات ما قبل المدرسة من سن الثالثة حتى سن السادسة. وتتنوع مؤسسات ما قبل المدرسة وهي:

مراكز الرعاية اليومية: Day Care Centers

أنشئت هذه المراكز تحت إشراف حكومي لتربية ورعاية أطفال الأمهات العاملات. وتمثل جزءا هاما من تعليم ما قبل المدرسة وتتبع وزارة العمل.

رياض الأطفال: Kinder Garten

وهي مؤسسات تعليمية تحت إشراف حكومي لتربية الأطفال من سن الثالثة حتى سن السادسة وتتبع وزارة التعليم والثقافة.

مدارس الحضانة: Nursery Schools

وهي مؤسسات اجتماعية تقوم برعاية الأطفال أقل من سن الخامسة وتتبع وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية.

د- السياسة التعليمية:

تتبنى اليابان في سياستها التعليمية رؤية موسعة لتنمية الطفولة المبكرة من خلال المبادئ التالية:[٣١]

المساواة:

وتعني توسيع نطاق الفرص التعليمية القائمة على المساواة بين جميع الأطفال. لذا حرصت الحكومة على التوسع في رياض الأطفال بحيث تستوعب جميع الأطفال في سن الرابعة والخامسة، وخصصت حوالي ١,٢ بليون ين ياباني في السنة الأولى من خطتها العشرية عام ١٩٩٠ لزيادة الدعم الحكومي الخاص بإنشاء رياض الأطفال الحكومية والخاصة.

جودة التعليم:

احترام فردية الأطفال:

وتعني الاهتمام بجودة العملية التعليمية ورفع مستوى أداء مؤسسات ما قبل المدرسة من خلال تحديد منهج قومي، وتجهيز مبانيها بالأدوات والأجهزة المختلفة، وتوفير المعلمات المؤهلات المتخصصات ... الخ.

وتعني التركيز على الفردية من حيث الإنماء الكامل للشخصية اليابانية ورعاية قدرات الفرد على الإبداع والابتكار والتفكير وتزويده بأساسيات المعرفة.

تعزيز التأثير التربوي للبيت والمجتمع المحلي:

وتعني إحياء التربية في البيت واستغلال إمكاناتها التربوية في إثراء عملية تربية الطفل ومشاركة المجتمع المحلي وقيامه بدور فعال في العملية التربوية متعاونا مع البيت ومؤسسات ما قبل المدرسة.

هـ- إدارة تعليم ما قبل المدرسة وتمويله:

تتعدد جهات الإشراف على مؤسسات ما قبل المدرسة وهي:[٣٢]

وزارة التربية والعلوم والثقافة: تتولى مسئولية الإشراف التربوي على مدارس الحضانة والرياض، وتحدد المنهج القومي لها.

وزارة العمل: تتولى مسئولية إنشاء مراكز الرعاية اليومية لأطفال الأمهات العاملات والإشراف عليها.

وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية: تتولى مسئولية إنشاء مدارس الحضانة.

وتتمثل مصادر تمويل مؤسسات ما قبل المدرسة في:

الاشتراكات الشهرية التي يدفعها الآباء نظير رعاية أطفالهم، والدعم المقدم من السلطات المحلية والذي يقدر بحوالي ٨% من ميزانية المدرسة أو الروضة والذي يسهم في تغطية تكلفة أجور المعلمات، والدعم المقدم من الحكومة للإسهام في إنشاء الرياض وتجهيزها.

و- البرامج والأنشطة التربوية:[٣٣]

تتولى وزارة التربية والعلوم والثقافة مسئولية تحديد منهج قومي لمدارس الحضانة ورياض الأطفال، وتم بناء هذا المنهج في ضوء الإصلاح التعليمي عام ١٩٨٩ وما ترتب عليه من تغييرات أساسية شملت النظام التعليمي بكاملة، وفلسفة وأهداف تعليم ما قبل المدرسة، وخصائص نمو الأطفال في هذه السن المبكرة،

ويهدف المنهج القومي إلى ما يلي:

١- تنشئة الأطفال اجتماعيا من خلال التركيز على الهوية اليابانية داخل المجتمع العالمي، وتنمية القيم والسلوكيات الأخلاقية الأصيلة، واحترام وتقدير تاريخ اليابان وثقافته وتقاليده المحلية.

٢- إكساب الأطفال القدرات الأساسية من خلال الأنشطة التربوية المتنوعة.

٣- تطوير قدرة الأطفال على التعليم والتفكير، وتحفيزهم على التعليم والاستكشاف وحل المشكلات والإبداع وتشجيعهم على استخدام المعرفة والمهارات في الحياة اليومية.

٤- تشجيع الروضة على تطوير وتنويع أنشطتها التي تميزها عن الرياض الأخرى.

ويتناول المنهج موضوعات تدور حول التربية الأخلاقية، وتاريخ اليابان وثقافته ومدى تناغمها مع الثقافات الأخرى، استخدام التكنولوجيا الجديدة في أنشطة التعليم، البيئة ومشكلاتها وغيرها بالإضافة إلى أنشطة التعلم المختلفة وهي: أنشطة حركية تتم في فناء الروضة أو صالة اللعب أو الجمباز المجهز بأدوات وأجهزة اللعب الحركية، وأنشطة فنية مثل الرسم والتلوين، الغناء والرقص والتمثيل، وحضور عروض مسرحية وموسيقية، وأنشطة تساعد على اكتشاف العالم المحيط من نبات وحيوان، وأنشطة لغوية وأخرى ذات علاقة بالرياضيات. وتتولى مسئولية رعاية الأطفال وتعليمهم معلمات مؤهلات تأهيلا جامعيا ومتخصصات في رياض الأطفال أو حاصلات على درجة الماجستير.

ز- إعداد المعلمات وتدريبهن:

يتم إعداد معلمة تعليم ما قبل المدرسة على المستوى الجامعي بناء على توصيات لجنة الإصلاح التعليمي عام ١٩٨٩ وتصنف الشهادات العلمية التي يحصل عليها المعلمة إلى:[٣٤]

أ- شهادة علمية من الدرجة الأولى بعد دراسة تستمر ٤ سنوات من كلية جامعية، أو حصولها على درجة الماجستير.

ب- شهادة علمية من الدرجة الثانية بعد دراسة تستمر من ٢- ٣ سنوات بأحد المعاهد العالية. ويمكن الحصول على شهادة علمية من الدرجة الأولى بعد إتمام الساعات المعتمدة الإضافية في الجامعة.

وتتنوع موضوعات الدراسة فتشمل الموسيقى والفنون والحرف، وتربية بدنية، وتربية أساسية، وسيكولوجية تعلم وسيكولوجية الطفل، دراسة محتوى التدريس للرعاية، تدريس الممارسة، وموضوعات أخرى ويبلغ مجموع الساعات للشهادة الأولى ٢٨ ساعة معتمدة والشهادة الثانية ١٨ ساعة معتمدة.

سادسا: تعليم ما قبل المدرسة بمصر:

أ- مدخل تاريخي

يرجع تاريخ تعليم ما قبل المدرسة إلى عام ١٩١٨ عندما أنشئت أول روضة خاصة بالبنين في الإسكندرية. وكان الغرض منها "إعداد الأطفال للالتحاق بالمدرسة الابتدائية"، ثم أنشئت روضة أخرى خاصة بالبنات عام ١٩٢٢. واهتمت وزارة المعارف آنذاك بإنشاء عدد آخر من الرياض نظرا للإقبال المتزايد وخروج المرأة للعمل، كما أنشئت فصول للحضانة ملحقة بمدارس الرياض نتيجة إلحاح أولياء الأمور لقبول أطفالهم قبل سن الخامسة، وأخذت تتوسع تدريجيا في إنشاء فصول للحضانة ملحقة برياض الأطفال الموجودة في مدن الجمهورية. غير أن هذه المدارس كانت مقصورة في معظم الأحوال على أبناء الطبقات الغنية نتيجة ارتفاع مصروفاتها.

وبصدور القانون رقم ١٤٣ لسنة ٥١ بشأن تنظيم المرحلة الابتدائية أصبحت رياض الأطفال جزءا من التعليم الابتدائي، وكان هدفها في هذه الفترة هو تهيئة بيئة تعليمية محببة للأطفال تعدهم للتعليم الابتدائي بدون إرهاق وتغرس في نفوسهم الفضائل والعادات الحسنة. أما فصول الحضانة الملحقة فكان هدفها هو رعاية الأطفال أثناء وجود أمهاتهم في العمل.[٣٦]

ولم يقتصر الاهتمام بتعليم ما قبل المدرسة على جهود وزارة المعارف في إنشاء وتجهيز الرياض بالأدوات والوسائل المختلفة والاحتياجات الخاصة بالأطفال وإمدادها بالمعلمات المؤهلات لهذا النوع من العمل، بل قامت جهود أخرى غير حكومية تمثلت في جهود الجمعيات الخيرية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى وأشرفت عليها وزارة الشئون الاجتماعية وخاصة بعد صدور قانون الجمعيات الخيرية عام ١٩٤٥ وكانت هذه الدور الأهلية تخدم الطبقات الفقيرة وتقوم برعاية الأطفال الصغار أثناء غياب أمهاتهم في العمل.

وبقيام ثورة يوليو ١٩٥٢ وبدء مرحلة جديدة في حياة المجتمع المصري نالت الطفولة اهتماما ورعاية من قبل وزارة الشئون الاجتماعية باعتبار أن رعاية أطفال ما قبل المدرسة خدمة اجتماعية واتجهت وزارة التربية والتعليم إلى الاهتمام بالتعليم

الابتدائي وتعميمه، فصفيت مدارس الحضانة الرسمية نهائيا وحولت إلى مـــدارس ابتدائية وألفت إدارة رياض الأطفال ودور الحضانة وأدمجت وظائفها فـــي الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، ولم تبق غير خمس من هذه المدارس حتى صدور النشــرة العامة رقم ٢٢ لسنة ٦٨ بناء على توصية مجلس الوكلاء بإلغاء مدارس الحضانــة باعتبار أن وزارة الشئون الاجتماعية هي الجهة المختصة بإنشــاء دور الحضانــة ورعايتها. وبهذا صفيت نهائيا مدارس الحضانة الرسمية عام ١٩٦٩ وحولت إلــى مدارس ابتدائية ولم يتبق غير مدارس الحضانة الخاصة(٣٧).

ونظرا لتعدد جهات الإشراف صدر الكتاب الدوري رقم ١٠ لسنة ٦٩ فـــي شأن تنظيم الإشراف على دور الحضانة الذي تم بمقتضاه الاتفاق على اختصــاص وزارة الشئون الاجتماعية بالإشــراف علــى دور الحضانــة التابعــة للجمعيــات والمؤسسات المملوكة للأفراد وغيرهــا، ويقتصــر دور وزارة التربيــة والتعليــم ومديرياتها على الإشراف على فصول الحضانة التابعة أو الملحقة بالمدارس. علــى الرغم من وجود أطفال بها بين سن الرابعة والسادســة ويحتــاجون إلــى رعايــة تعليمية.

ومع تقدم المجتمع وازدياد أعداد النساء العاملات ظهرت الحاجة إلى إنشــاء دور الحضانة لرعاية أبناء الطبقات العاملة ولضرورة اجتماعية يقتضيها تطورنــا الاجتماعي وشعورا من الدولة بأهمية تعليم ما قبل المدرسة أعادت وزارة التربيــة والتعليم النظر في هذه المرحلة واستحدثت ضمن هيكلها الإداري قســما للحضانــة ورياض الأطفال بالإدارة العامة للتعليم الابتدائي عام ١٩٧٠، إلا أن عمله اقتصــر على الإشراف الفني وتدريب الموجهين، أما الإشراف المــالي والإداري فتتــولاه الإدارة العامة للتعليم الخاص طبقا لقانون التعليم الخاص رقم ١٦ لسنة ٦٩ (٣٨).

كما تم إنشاء فصول الحضانة ورياض الأطفال بمدارس اللغات التجريبية عام ٧٨/ ١٩٧٩ في القاهرة والجيزة والإسكندرية وتقبل الأطفال من سن الرابعة حتــى سن السادسة، وتهدف بوجه عام إلى تهيئة الطفل لمرحلة الإعداد الكامل للمواطــن روحيا وجسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ووجدانيا مع مراعاة الفروق الفردية بيــن

الأطفال في جميع الجوانب. وتتولى مسئولية الإشراف على هــذه الفصــول إدارة الحضانة ورياض الأطفال بالوزارة [٣٩].

وتجدر الإشارة إلى تزايد الاهتمام بتعليم ما قبل المدرسة في الثلاثــة عقــود الأخيرة من القرن العشرين وتمثل هذا الاهتمام فيما يلي [٤٠]:

١- صدور العديد من التشريعات التي هدفت إلى التوسع فــي دور الحضانــة وفصول الحضانة والرياض، ومواصفاتها العامــة والشــروط الواجــب توافرها في المبنى وتجهيزاته، وشروط العاملين بها وأهدافــها وطريقــة العمل بها وشروط قبول الأطفال فيها مثل قانون رقم ٥٠ لســنة ١٩٧٧، القرارات الوزارية رقم ٩٤ لسنة ١٩٨٥، رقــم ٨٥، رقــم ١٥٤ لســنة ١٩٨٨.

٢- إنشاء مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس ويضم مدرسة حضانــة ورياض أطفال، وعيادة نفسية، وفصول نموذجية لإعداد الوسائل السـمعية والبصرية المتخصصة.

٣- افتتاح شعب الطفولة لإعداد معلمات الحضانة ورياض الأطفــال بكليــات تربية طنطا وحلوان وبنات عين شمس وغيرها.

٤- إعلان الفترة من عام ١٩٨٨- عام ١٩٩٩ عقدا لحماية الطفل المصــري ورعايته.

٥- صدور قانون الطفل عام ١٩٩٦ الذي تضمــن كافــة حقــوق الطفــل، والتزامات كل الأطراف المسئولة عن تنشئته ورعايتــه فــي مجــالات الرعاية الصحية والاجتماعية والتعليمية والثقافية وغيرها.

٦- إنشاء كليات رياض الأطفال بجامعة القاهرة والإسكندرية وكذا إنشاء شعب رياض الأطفال بالكليات النوعية بالجامعات بدءا من عام ١٩٨٨.

٧- إعلان العقد الثاني ٢٠٠٠/ ٢٠١٠ عقدا لحماية الطفل المصري ورعايته.

٨- اتجاه وزارة التربية والتعليم إلى إعادة هيكلة النظام التعليمي بحيث يبــدأ تعليم الطفل قبل سن السادسة، وأن تصبح رعاية الطفولة المبكرة جزءا لا يتجزأ من مسئوليات النظام التعليمي الرسمي.

٩- التوسع التدريجي في إنشاء رياض الأطفال لتستوعب ٦٠% من جملة الأطفال في الفئة العمرية من ٤- ٦ سنوات ولتصبح جزءا من مرحلة التعليم الإلزامي المجاني.

ب- فلسفة وأهداف تعليم ما قبل المدرسة:

تقوم فلسفة تعليم ما قبل المدرسة على النمو المتكامل للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة مع مراعاة الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات والمستويات الإنمائية. ومن هذه الفلسفة تشتق أهداف مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة وتعمل برامجها وانشطتها على تحقيقها. فتهدف دور الحضانة طبقا لما ورد في قانون الطفل عام ٩٦ إلى ما يلي:[٤١]

١- رعاية الأطفال اجتماعيا وتنمية مواهبهم وقدراتهم.
٢- تهيئة الأطفال بدنيا وثقافيا ونفسيا وأخلاقيا تهيئة سليمة للمرحلة التعليمية الأولى بما يتفق وأهداف المجتمع وقيمه الدينية.
٣- نشر الوعي بين أسر الأطفال لتنشئتهم تنشئة سليمة.
٤- تنمية الروابط الاجتماعية بين الدار وأسر الأطفال.

أما أهداف **رياض الأطفال** كما وردت في قانون الطفل تتمثل فيما يلي:

١- التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والبدنية والحركية والوجدانية والاجتماعية والخلقية والدينية.
٢- إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات الأساسية لكل من اللغة العربية والرياضيات والعلوم والفنون والموسيقى والتربية الحركية والصحة العامة والبيئة والنواحي الاجتماعية.
٣- التنشئة الاجتماعية السليمة في ظل قيم المجتمع ومبادئه وأهدافه.
٤- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته ومساعدته على تكوين الشخصية السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع وطموحاته.
٥- الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى جو المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام وتكوين علاقات إنسانية واجتماعية مع المعلم والزملاء

وممارسة أنشطة التعليم التي تتفق واهتمامات الطفل ومعدلات نموه في شتى المجالات.

٦- تهيئة الطفل للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي.

ج- تنظيم تعليم ما قبل المدرسة:

في ضوء التشريعات الحالية يتبين أن تعليم ما قبل المدرسة اختياري يضم كل دار أو مدرسة تقوم برعاية الأطفال قبل سن السادسة وهي:(٤٢)

١- **دور الحضانة:** وهي كل مكان مناسب يخصص لرعاية الأطفال الذين لم يبلغوا سن السادسة بعض الوقت أو إيوائهم إيواءا كاملا نظير اشتراكات شهرية.

٢- **رياض الأطفال:** وهي نظام تربوي يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي ويهيئهم للالتحاق بها. وقد تكون مؤسسة تربوية قائمة بذاتها، أو فصول ملحقة بمدرسة رسمية أو خاصة وتقبل الأطفال من سن الرابعة حتى سن السادسة أي مدتها عامان دراسيان نظير مصروفات دراسية.

د- **السياسة التعليمية:**

تتحدد معالم السياسة التعليمية لتعليم ما قبل المدرسة فيما يلي:(٤٣)

١- تكافؤ الفرص التعليمية وهذا يعني التوسع في إنشاء رياض الأطفال بالمدارس الابتدائية سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص والعمل على رفع نسبة الاستيعاب إلى ٦٠% على الأقل.

٢- إدخال التكنولوجيا المتطورة وتنمية المهارات الحياتية والاتصالية وهذا يعني تعميم استخدام الوسائط المتعددة في التعليم، والتدريب على الكمبيوتر، واكتساب وتنمية المهارات الجديدة في هذا المجال تطبيقا عمليا لتعميم التكنولوجيا المتطورة في مصر وتمكينا للأجيال الجديدة من فهمها وإتقانها.

٣- تعدد مصادر تمويل تعليم ما قبل المدرسة وهذا يعني إتاحة فرصة المشاركة للقطاعات غير الحكومية والجهود الذاتية.

٤- التعليم للجميع والتعلم للإتقان وللتميز وهذا يعني الوصول بتعليم ما قبل المدرسة إلى التميز باعتباره أحد الأهداف الرئيسية للعملية التعليمية.

٥- التنمية المهنية للمعلمين وإعادة تأهيلهم وإصلاح أحوالهم وهذا يعني إكساب معلمي ما قبل المدرسة القدرات الأساسية والارتفاع بمستواهم العلمي والمهني وإصلاح أحوالهم الاقتصادية وهي ضرورة لا غنى عنها لجودة العملية التعليمية.

هـ- إدارة وتمويل تعليم ما قبل المدرسة:[٤٤]

تقع مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة خارج السلم التعليمي ولهذا لا تتحمل الدولة مسئولية تمويلها وإنما تعتبر ضمن الخدمات الاجتماعية.

تشرف وزارة الشئون الاجتماعية على دور الحضانة وتمنحها إعانات دورية بشروط معينة طبقا لقانون الجمعيات ولائحته التنفيذية.

وتتنوع مصادر تمويلها ما بين الاشتراكات الشهرية للأطفال والمبالغ التي تخصصها الهيئة المشرفة على الدار والإعانات الحكومية إلى الهبات والتبرعات والمنح التي تقدمها الهيئات والأفراد.

وتشرف وزارة التربية والتعليم من خلال الإدارة العامة لرياض الأطفال على رياض الأطفال الحكومية والخاصة وتتمثل مسئولياتها في وضع خطة الدراسة والمناهج لمدارس الرياض واقتراح ما يلزمها من تجهيزات ومتابعة العمل بها على المستوى المركزي وإصدار التوجيهات اللازمة لسير العمل بها وتنظيم متابعته على المستوى المحلي، ووضع البرامج التدريبية للمعلمات والمشرفات وغيرهن.

وتعتمد مدارس رياض الأطفال في تمويلها على الرسوم التي يدفعها الأطفال مقابل الخدمة التعليمية المقدمة لهم وتتفاوت هذه الرسوم من مدرسة إلى أخرى تبعا لنوع الخدمات المقدمة والحي الذي تقع فيه، ونوعيات الأطفال الملحقين بها من حيث المستويين الاقتصادي والاجتماعي وغيرها.

و- البرامج والأنشطة:[٤٥]

اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير برامج مدارس رياض الأطفال لتحقيق الأهداف الخاصة بهذه المرحلة ومن ثم تعمل بنظام اليوم الكامل حيث

يمارس الأطفال أنشطة متنوعة تتسم بالمرونة والتجديد والابتكار لتنميتهم التنمية المتكاملة.

وطبقا للقرار الوزاري رقم (١٥٠) لسنة ٨٩ توزع كتب الأنشطة (البطاقات) التربوية على الأطفال الملتحقين برياض الأطفال وتتضمن ما يلي:

١- كتاب تنمية المهارات اللغوية ويضم صور وأشكال لأشخاص وحيوانات وطيور ترتبط ببيئة الطفل ليتعرف عليها ويقارن بينها.

٢- كتاب إعداد الطفل للكتابة وموضوعاته مكملة للكتاب السابق.

٣- كتاب تنمية المهارات المنطقية الرياضية (الجزء الأول، والجزء الثاني).

٤- كتاب اللغة الإنجليزية.

بالإضافة إلى وجود دليل للمعلمة يوضح كيفية استخدام البطاقات بالكتب السابقة ذكرها.

أما دور الحضانة فيوجد بها نظام عمل يومي تلتزم به الدار وتترك الحرية للمشرفة في تغيير نشاط أو وضع برنامج قبل الآخر حسب ظروف وإمكانيات الدار. ويشتمل على العديد من الأنشطة والخبرات مثل اللعب في الفناء أو الحديقة، أناشيد وموسيقى، قصص، رسم على الورق بالطباشير أو الأقلام الملونة وغيرها.وتوجد كتيبات مرشده للمشرفة تساعدهاعلى استخدام الأساليب التربوية التي تسهم في توفير الرعاية المتكاملة للأطفال.[٤٦]

يتم تقويم الأطفال برياض الأطفال من خلال البطاقات التي تضمها الكتب المختلفة. وعند تناول أي بطاقة تنزع من المجموعة ويكتب اسم الطفل على البطاقة الخاصة به ورقم المحاولة التي يقوم بها والتاريخ وبعد الانتهاء منها تعاد إلى الغلاف. وتقوم المعلمة بكتابة رقم كل محاولة وتجمع محاولات البطاقة الواحدة مع بعضها ليسمح لها بمقارنتها وتقييم عمل الطفل لكل موضوع بطاقة على حدة. ويجب مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، والمرونة أثناء العمل بهذه البطاقات. أما في دور الحضانة فمن خلال ملاحظة الأطفال للأنشطة المختلفة.

ز- إعداد المعلمات وتدريبهن:

اهتمت المؤسسات المعنية منذ السبعينيات بإعداد معلم رياض الأطفال حيث أنشئت شعبة دراسات الطفولة بكلية بنات عين شمس عام ١٩٧٤ كتخصص فرعي ثم أصبحت قسما مستقلا بذاته عام ١٩٨٠.

ونظرا لزيادة الطلب الاجتماعي على تعليم الطفولة المبكرة وتزايد أعداد الأطفال الملتحقين بمدارسها عام بعد عام وإنشاء رياض الأطفال الملحقة بمدارس اللغات التجريبية عام ١٩٧٩ ظهرت الحاجة إلى معلمات مؤهلات للعمل بهذه الرياض وضرورة وجود أقسام متخصصة بكليات التربية لإعدادهن لتتماشى مع سياسات إعداد المعلم التي تتبنى توحيد مصادر إعداده ومن ثم تم إنشاء شعب رياض الأطفال في ثمانينيات القرن العشرين بكليات التربية في طنطا والمنصورة وحلوان وغيرها. كما تم إنشاء كليتي رياض الأطفال بالقاهرة والإسكندرية، وتبعها إنشاء شعب رياض الأطفال بكلية التربية النوعية بدمياط وأسيوط وغيرها.(٤٨)

كما عقدت عدة مؤتمرات لتطوير إعداد معلم رياض الأطفال بمصر مثل مؤتمر رياض الأطفال الحاضر والمستقبل عام ١٩٨٧، والمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته عام ١٩٩٦ الذي ناقش العديد من القضايا الخاصة بإعداد معلم رياض الأطفال مثل تدريب الطالبات أثناء عملية الإعداد، وتجهيزات الكليات، وتعدد مصادر الإعداد وغيرها.

وتجدر الإشارة إلى أن إعداد معلمة رياض الأطفال يتضمن مقررات تتوافق ومتطلبات وحاجات نمو طفل ما قبل المدرسة، ومقررات تربوية ومهنية، وأخرى ثقافية لإكسابها الكفايات اللازم توافرها لتفعيل أدوارها التربوية الوظيفية.

وفيما يلي خطة الدراسة بشعبة رياض الأطفال بتربية حلوان طبقا للائحتها الداخلية.(٤٩)

جدول بشأن خطة الدراسة بشعبة رياض الأطفال- تربية حلوان

الفرقة الأولى				الفرقة الثانية			
الفصل الدراسي الأول	عدد الساعات	الفصل الدراسي الثاني	عدد الساعات	الفصل الدراسي الاول	عدد الساعات	الفصل الدراسي الثاني	عدد الساعات
علم وظائف الأعضاء	٤	صحة عامة	٤	علم النفس الفسيولوجي	٤	دور الحضانة ورياض الأطفال	٤
لغة عربية وتربية دينية	٨	لغة أوروبية	٤	صحة الأم والطفل	٦	لغة أوربية	٤
لغة اوربية	٤	النمو النفسي	٨	لغة عربية وتربية دينية	٨	مسرح الطفل	٤
المدخل لعلم النفس	٤	تنشئة اجتماعية	٤	المهارات اليدوية والفنية	٣	موسيقى وأناشيد	٨
المهارات اليدوية والفنية	٤	موسيقى وأناشيد	٨	تربية رياضية ومعسكرات	٨	سيكلوجية الفئات الخاصة	٤
التربية الرياضية والحركية	٨	أدب الأطفال	٤	لغة أوروبية	٤	سيكلوجية الإبداع (الأطفال)	٤
المجموع	٣٢	المهارات اليدوية والفنية	٤	تاريخ تربية طفل	٤	المهارات اليدوية والفنية	٣
		المجموع	٣٦	المجموع	٣٧	المجموع	٣١

الفرقة الثالثة				الفرقة الرابعة			
الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني	
أمراض الأطفال وتمريضهم	٤	لغة أوربية	٤	علم النفس الإكلينيكي	٦	لغة أجنبية	٤
لغة عربية وتربية دينية	٦	قصص الأطفال	٤	الطرق العلمية لدراسة الطفل	٤	المهارات اليدوية والفنية	٣
المهارات الفنية واليدوية	٤	القياس النفسي للأطفال	٤	لغة عربية وتربية دينية	٤	المفاهيم العلمية والرياضية عند الأطفال	٤
علم النفس الاجتماعي	٤	مبادئ التحليل النفسي وصحة الأطفال	٤	الوسائل التعليمية	٤	الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي	٤
فروق فردية الأصول الفلسفية للتربية	٤ ٤	الوسائل التعليمية	٦	المفاهيم اللغوية والدينية عند الأطفال	٤	موسيقى وأناشيد	٦
طرق التدريس	٤	موسيقى وأناشيد	٦	طرق التدريس	٤	الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية	٤
التربية الصفية	٤	التربية الصفية	٤	تربية عملية	٤	المناهج	٤
المجموع	٣٤	المهارات الفنية واليدوية	٤	المهارات الفنية واليدوية	٣	الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية	٤
		المجموع	٣٦	المجموع	٣٣	علم نفس تعليمي	٤
						تربية صفية	٤
						المجموع	٣ ٧

واهتمت الوزارة برفع كفاءة المعلمات وتحسين أدائهن وذلك من خلال.

إنشاء عدة مراكز لتدريب العاملين والمتعاملين مع رياض الأطفال، ومركز تدريب رياض الأطفال بمدينة نصر وعقدت به لقاءات علمية متعددة ودورات تدريبية على أنشطة رياض الأطفال. كما قامت بعقد دورات تدريبية على برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة وتم تجهيز حقيبة عمل تحتوي على بطاقات في نواحي التنمية المختلفة مرفق بها أربعة كتب توجيهية إرشادية. وتم أيضا إيفاد بعثات تدريبية لبريطانيا من معلمات وموجهات رياض الأطفال. بالإضافة إلى تدريب المعلمات على تشغيل الأجهزة التكنولوجية بالرياض وتوظيفها في العملية التعليمية وتنفيذ برامج تدريبية دورية للمعلمات والموجهات والمتعاملين مع الطفل عن طريق الفيديو كونفرانس.(٥٠)

ورغم الاهتمام المتزايد برعاية الطفولة المبكرة والجهود الكبيرة التي تبذل لتحسين وتطوير تعليم ما قبل المدرسة نجد العديد من أوجه القصور والسلبيات مثل:

تعدد جهات الإشراف، ونقص الإمكانيات المادية، قلة مصادر التمويل وتدني مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال. وتدني مستوى الأداء ونقص عدد المعلمات المؤهلات تربويا والتركيز على بعض الأنشطة مثل العد والحفظ الآلي للأرقام. والكتابة، وعدم ملاءمة المباني سواء من حيث المساحة أو التجهيزات وغيرها.

ورغم أوجه القصور والسلبيات فإن هناك بعض التوجهات المستقبلية التي تهدف إلى تطوير تعليم ما قبل المدرسة ورفع كفاءته وتتمثل فيما يلي:

١- التوسع التدريجي في إنشاء رياض الأطفال لتستوعب ٦٠% من جملة الأطفال في الفئة العمرية من ٤- ٦ سنوات ولتصبح جزءا من مرحلة التعليم الإلزامي المجاني.
٢- إنشاء مراكز تدريب متخصصة لرياض الأطفال.
٣- تزويد رياض الأطفال بالأجهزة التكنولوجية الحديثة واستخدامها في العملية التعليمية.

٤- تطوير كليات رياض الأطفال وتوحيد لائحتها الداخلية.

وإضافة إلى التوجهات المستقبلية السابقة يمكن الاستفادة من الاتجاهات المعاصرة التي يتميز بها تعليم ما قبل المدرسة وكذا دولتي الدراسة فرنسا واليابان في تطوير تعليم ما قبل المدرسة بمصر وتتمثل أوجه الاستفادة فيما يلي:

أ- إعطاء احتياجات الأطفال أولوية عليا عند تخصيص الموارد على كافة المستويات لكفالة الحقوق التربوية للأطفال في الرخاء وفي الأزمات الاقتصادية عملا بمبدأ "الأطفال أولا".

ب- الاهتمام برعاية الطفولة المبكرة وتنمية شخصياتهم ومواهبهم وقدراتهم العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها عن طريق:

- توفير الرعاية الصحية الأولية لجميع الأطفال في القرى والمدن على حد سواء.
- توعية الآباء والأمهات بأهمية رعاية أطفالهم وتشكيل شخصياتهم.
- تنمية التربية الأخلاقية من خلال تنمية الإحساس بالكرامة الإنسانية والإحساس بالمسئولية والاعتماد على النفس.

ج- تحسين كفاءة وجودة تعليم ما قبل المدرسة ليتمكن الأطفال من الإفادة من الفرص التربوية المتاحة على نحو يلبي حاجاتهم الأساسية للتعليم عن طريق:

- تطوير إعداد المعلمات وتدريبهن.
- تطوير البرامج والأنشطة بمدارس الحضانة والرياض.
- تجهيز المدارس بالتجهيزات المناسبة.
- تشجيع الجهود الذاتية لبناء مدارس الحضانة والرياض.

د- التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع واستغلال إمكاناتهم التربوية في إثراء عملية التعلم، ومشاركة أعضاء المجتمع المحلي في أنشطة المدرسة، وإحياء مجالس الآباء والمعلمين، وقيام المجتمع بدور فعال في العملية التربوية متعاونا مع المدرسة والأسرة.

هـ- تنمية المنظور الدولي ببرامج وأنشطة مدارس الحضانة والرياض فالعصر الجديد يتطلب فهما عميقا للمجتمع الدولي وتنمية إحساس الأطفال بمهارتهم

وقدراتهم، واكتساب قدر كاف من المهارات اللغوية الأجنبية للانفتاح على الثقافات الأخرى، وإكساب أنماط للسلوك أكثر انفتاحا على العالم يتمثل في اتساع الأفق وصفات تلزم المواطن العالمي.

و- تحسين محتوى تعليم ما قبل المدرسة بتنمية القدرة الإبداعية والتفكير الواضح، وفهم أكبر لثقافة مصر وتقاليدها، وإجادة المهارات الأساسية وإحداث نوع من التكامل بين تعليم ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية وتعزيز التربية الخلقية والصحية والبدنية.

ي- الاهتمام بالأنشطة التربوية لما لها من دور هام في تنمية مهارات الأطفال وصقلها، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو نفسه ونحو الآخرين، وإكسابهم القيمة الأصيلة ومن ثم يجب توفير الفرص التي تتيح للأطفال الاختيار الحر للأنشطة.

ز- الاهتمام بوجود مكتبات بمدارس الحضانة والرياض وتزويدها بالقصص والألعاب والدمي والحاسبات وغيرها ومن ثم إتاحة الفرص المتنوعة لتنمية التفاهم والتسامح والتعاون واحترام الآخرين ت-ثهم على استخدام عقولهم للوصول إلى الحل.

ر- إنشاء دور الرعاية يتولى الإشراف عليها الأحياء لرعاية الأطفال الذين تضطر ظروف عمل آبائهم إلى تركهم بدون رعاية بعد انتهاء اليوم المدرسي أو في العطلات المدرسية وترعاهم خريجات الجامعات بعد تدريبهن على هذه المسئولية.

خامسا: الهوامش والمراجع:

١- سعاد بسيوني، التكامل بين تعليم ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية في مصر وبعض دول أوروبا الغربية(دراسة مقارنة)، مؤتمر معلم رياض الأطفال الحاضر والمستقبل، تربية حلوان، إبريل ١٩٨٧، ص ٤٩٥.

٢- سعاد بسيوني، تعليم ما قبل المدرسة في دول غرب أوربا. القاهرة: مؤسسة سعد سمك، ١٩٨٤، ص٢.

٣- المرجع السابق، ص ٣.

٤- المرجع السابق، ص ص ٣-٤.

٥- المنتدى العالمي للتربية، إطار عمل داكار، التعليم للجميع: الوفاء بالتزاماتنا الجماعية، دكار: اليونسكو، ابريل ٢٠٠٠، ص ٨.

٦- سعاد بسيوني عبد النبي، دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في ج. م. ع وبعض الدول الأخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس، ١٩٧٦، ص١.

٧- سعاد بسيوني عبد النبي، بحوث ودراسات في نظم التعليم، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠١، ص ص ١٠-١١.

٨- سعاد بسيوني عبد النبي، دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص ٤.

* المؤتمر الدولي للتعليم العام ١٩٣٩، مؤتمر المائدة المستديرة بإيطاليا ١٩٦٤، حلقة أديس أبابا ١٩٦٩.

٩- سعاد بسيوني عبد النبي، دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص ٢.

١٠- المرجع السابق، ص ٣.

١١- سعاد بسيوني عبد النبي، تعليم ما قبل المدرسة في دول غرب أوروبا، مرجع سابق ص ٣٥، دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص ١٤.

١٢- يرجى مراجعة الآتي:

- الإعلان العالمي لحقوق الأطفال ١٩٥٩.
- اتفاقية حقوق الأطفال ١٩٩١
- الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية ١٩٩٠.

١٣- سعاد بسيوني عبد النبي، دراسة مقارنة لمدى التعاون بين تعليم ما قبل المدرسة والأسـرة في مصر والولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، مجلة بحوث التربية الرياضية الشـاملة، جامعة الزقازيق، ١٩٨٨، ص ص ١٠-١١.

14- Andria Kalapathakos, Pre. Kindergarten to Eight Grade Teachers Become Change Agents Through Active Participation in School Reform. Through Active Participation in School Reform. Teacher Journals. 1996

* Kirsti Karita. Situated Learning in The Development of Kindergarten Student Teacher. European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Paris: 1995.

15- UNESCO, Seeds for Peace. the Role of Pre- School Education in International Understanding & Education for Peace. Paris, 1989, pp. 54-67.

وسعاد بسيوني عبد النبي، تربية الأطفال لدعم السلام والتفاهم العـالمي فـي المـدارس المنشية لليونسكو، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٣. ص ص ١٣-١٥.

١٦- سعاد بسيوني عبد النبي، التكامل بين تعليم ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية في مصر وبعض دول أوروبا الغربية (دراسة مقارنة)، مرجع سابق.

17- Roberl Doisneau, Education in France. Part 2. http://www.discoverFrance.net / France/ Education/ DF. 2002. P.1.

١٨- سعاد بسيوني عبد النبي، تعليم ما قبل المدرسة في دول أوروبا الغربية مرجع سـابق، ص ص ١٣-١٥.

١٩- أميمة حلمي عبد الحميد، رياض الأطفال في مصر وفرنسا دراسـة مقارنـة فـي ضـوء أهدافها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربيـة- جامعـة طنطـا ١٩٩٩، ص ص ٢٢٦-٢٢٨.

وسعاد بسيوني عبد النبي، تعليم ما قبل المدرسة في دول أوروبا الغربية، مرجع سـابق ص ١٨.

٢٠- أميمة حلمي عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٢٣٢.

* Education In France, Op.Cit., P.3.

٢١- يرجى مراجعة.

* Education In France, Op.Cit., P.2.

* أميمة حلمي عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٢٤٩.
* سعاد بسيوني عبد النبي، تعليم ما قبل المدرسة في دول أوروبا الغربية، مرجع سابق، ص ٧.

٢٢- يرجى مراجعة:

* Education In France, Op.Cit., P.2.

* أميمة حلمي عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٣٩٢.
٢٣- سعاد بسيوني عبد النبي، تعليم ما قبل المدرسة في دول أوربا الغربية مرجع سابق، ص ٨ وأميمة حلمي عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٢٦١.
٢٤- أميمة حلمي عبد الحميد، مرجع سابق، ص ٣٥٦.
٢٥- ارتيمييفا وآخرون، الجغرافيا الاقتصادية لبلدان العالم، موسكو: دار التقدم، ١٩٧٩، ص ص ١٩٦-١٩٧.
٢٦- ادوين رابشاور، اليابانيون، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، ١٩٨٩، ص ص ١٦٠.
27- http://www.ed.gov /pubs/ Japan Case Study/ June 1998. p.2.
28- http://Lcweb2.Loc.gov /cgi-bin/ query/ r?frd/ Cstdy :@ field (Docid, Jpolol)2002 PP. 1-2.
ومشيرة أحمد سالم، نظم تربية طفل ما قبل المدرسة في ضوء مفهوم التعليم للجميع دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠١، ص ص ٢١٢-٢١٦.
٢٩- سعاد بسيوني عبد النبي، دراسة مقارنة للإصلاح التعليمي في مصر واليابان، مرجع سابق ص ٧١ ومشيرة أحمد سالم، مرجع سابق، ص ٢٢٥.
30- Torsten Husen and T.Neville Postleth Waite. the International Encyclopedia of Education, 2nd Edition Great Britain Pergamon, 1994,P. 2767.& http://lcweb2.Loc.gov/.Op.Cit., P.1.
31- Leonard J. Schoppa, Education Reform in Japan. A Case of Immobilist Politics, London: Routledge ,1993. P-191.
32- Richord Lynn, Educational Achievement in Japan. Lessons for the West. London: Macmillan Press, 1988, P. 18.
٣٣- مشيرة أحمد سالم، مرجع سابق، ص ص ٢٢٧- ٢٣١.
٣٤- المرجع السابق، ص ص ٢٤٧- ٢٤٨.
٣٥- وزارة المعارف العمومية، مراقبة تعليم البنات، التقرير العام عن المدارس التي تديرها مراقبة البنات في السنة الدراسية ٣٥/٣٦، القاهرة: المطبعة الأميرية ١٩٣٦، سعاد بسيوني عبد النبي، دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل الابتدائي في ج.م.ع. وبعض الدول الأخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس ١٩٧٦. ص ٢٩.
٣٦- فوزية دياب، دور الحضانة والمجتمع. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الأداب جامعة عين شمس ١٩٧٠، ص ص ٣٣٨- ٣٣٩.

٣٧- سعاد بسيوني، مرجع سابق، ص ص ٤٩- ٥٠.
٣٨- كتاب دوري رقم ١٠ في ١٩٦٩/٧/١٢ في شأن تنظيم الإشراف على دور الحضانة.
٣٩- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، إدارة الحضانة ورياض الأطفال توجيهات خاصة بفصول الحضانة ورياض الأطفال للعام الدراسي ١٩٨٦/٨٥.
وزينب محرز. التعليم فيما قبل المدرسة، تجارب مصر فيه ونتائجها، القاهرة: مركز التوثيق والمعلومات التربوية، ١٩٧٧، ص ص ٢٨-٣٠.
٤٠- راجع في هذا
وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم: النقلة النوعية، القاهرة: قطاع الكتب، ص ١٤٦.
٤١- رئاسة مجلس الوزراء، المجلس القومي للطفولة والأمومة، قانون رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦.
٤٢- راجع التشريعات التالية:
- قانون رقم ٥٠ لسنة ٧٧ بشأن دور الحضانة المادة ٣، المادة ١٤.
- قرار وزير التعليم رقم ١٥٠ لسنة ١٩٨٩ بشأن تنظيم رياض الأطفال مواد ١،٢.
- قانون الطفل مادة ٥٨.
٤٣- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، إنجازات وطموحات على مشارف ****.
٤٤- سعاد بسيوني عبد النبي، دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص ٦٦.
٤٥- نهلة سيد حسن، دراسة مستقبلية لروضة تربية طفل ما قبل المدرسة في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، رساله دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة حلوان، ٢٠٠٢، ص ص ١٢٨-١٢٩.
٤٦- سعاد بسيوني، دراسة مقارنة لمشكلات التعليم في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص ص ١٠٩-١١٠.
٤٧- نهلة سيد حسن، مرجع سابق، ص ص ١٢٩-١٣٠.
٤٨- سعاد بسيوني عبد النبي، دراسة مقارنة لنظام إعداد معلم رياض الأطفال في بعض الدول المتقدمه وإمكانية الإفادة منها في مصر، خطة بحث مقترحة مقدمة إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس، غير منشورة، ١٩٩٧.
٤٩- جامعة حلوان- كلية التربية- اللائحة الداخلية ١٩٩٦.
٥٠- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، مرجع سابق، ص ٦٦.

الفصل الثالث
التعليم الإلزامي*

تقديم

يمثل التعليم الإلزامى أهمية بالغة بين كل دول العالم لما له دور هـــام فـــى توفير الحد الأدنى الضرورى من التعليم، الذى تكفله الدولة لجميع أبنـــاء الشـــعب، باعتباره حقا أساسياً لكل مواطن، وباعتباره يخص القاعدة العريضة من الأطفـــال لجميع فئات المجتمع. لذلك رأينا أن يدور هذا الفصل حول تطور التعليم الإلزامـــى وأهم أنماطه وصيغه المختلفة مثل ترييف التعليم، والتعليم البولتيكنيكـــي، والتعلـــم والعمل المنتج، والتعليم الشامل، والتعليم الأساسى. وفضلنـــا أن يـــدور الحديـــث بالتفصيل عن صيغة التعليم الأساسى، على أعتبار أن مصر أخذت بـــها تطويـــراً لتعليمها الإبتدائى فتناولنا:

أهم الاتجاهات المعاصرة فى التعليم الأساسى مثل التنوع والتعدد في مفـــاهيم التعليم الأساسي، وتكامل المعرفة وربط النظرية بالتطبيق، وربط المدرســـة ببيئـــة التلميذ، والربط بين المدرسة والعمل، وشمولية التعليم لكـــل قطاعـــات المجتمـــع، وإطالة فترة الإلزام، وأخيراً مرونة بنية التعليم الأساسي. ثم ينتقل الحديث عن أهـــم تطبيقات التعليم الأساسي فى كل من الهند وبيرو وجمهورية مصر العربية وينتـــهى الفصل ببعض التوجهات المستقبلية لتطوير التعليم الأساسى فى جمهوريـــة مصـــر العربية.

---

* د. سليمان عبد ربه محمد. أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد، بكلية التربية، جامعة عين شمس

أولاً- تطور التعليم الإلزامي:

ظهرت في بعض الدول القديمة- مثل مصر والهند والصين- نظم تعليمية، ولكنها لم تكن تستوعب غير قلة محدودة من الناس، أما الجماهير أو غالبية الشعب فكانت تتلقى إعدادها للحياة عن طريق البيت وعن طريق الحياة نفسها. وفي العصور الوسطى ساد معاهد التعليم طابع ديني، ففي الغرب والشرق نجد أن معاهد التعليم كانت في أساسها منشآت ترعاها هيئات دينية، وأحياناً كانت تتلقى رعاية بعض الحكام، وعلى الرغم من هذا الطابع الديني نجد أن التربية المدرسية كانت أيضاً قاصرة على فئة محدودة. صحيح أننا نجد بعض المؤسسات التعليمية- وبصفة خاصة في البلاد الإسلامية- كانت تشجع على طلب العلم. بل كان منها ما يمد الطلاب بالمأوى وبالمنح المادية، ولكن إقبال الناس على التعليم مع ذلك كان محدود، واستمرت الجماهير تتلقى تدريسها العملي في البيت والحياة. وفي العصور الحديثة جرت عوامل جعلت التربية - دون غض من شأن الدين- تمتد إلى كثير من المواد المدنية، ويتخلص من سيطرة الهيئات الدينية عليها. كما جدت عوامل أخرى أدت إلى التعارف على أن هناك حداً أدنى من المعارف ينبغي أن يحصله كل إنسان باعتباره ضرورياً له. تهيأ لبعض الدول من الإمكانات ما جعلها ذات مقدرة على إمداد كل ناشئ بالتعليم إلى حد أنها تبنت مبدأ الإلزام، بل أن عدداً من هذه الدول استطاع أن يمد فترة هذا التعليم إلى سن تساعد المواطن على الدخول إلى معترك الحياة بشيء من اليسر. ولم يعد التعليم بعد هذه التطورات مسئولية الأهالي، ولم تعد الدولة قادرة على أن تقف من شئونه موقف المحايد، باعتباره حاجة اجتماعية، والاتجاه إلى اعتبار التعليم المدرسي إجبارياً أمر أكد مسئولية الدولة عن التعليم، على الدولة أن تدبر احتياجات التعليم من الأموال، وعليها أن تتولى المسئولية الرئيسية من إجراء الدراسات المتصلة بتحديد الأهداف والمستويات والمحتويات وأن تتولى إعداد المعلمين وانطلقت مسئولية الدولة في ذلك فتجاوزت حدود المرحلة الإلزامية وامتدت إلى سائر التعليم[1].

يحظى التعليم الإلزامي، باهتمام كبير في بلدان العالم، لما بـــه مـــن أهميـــة خاصة في توفير التعليم للقاعدة العريضة من الأطفال في سن الإلزام لذلك وجـــهت كثير من الدول وبخاصة دول العالم الثالث عناية كبيرة لإصلاح نظمها التعليميـــة وتطويرها لكي تتناسب مع مقتضيات العصر الحديث، وتفـــي بحاجـــات الناشـــئة ومتطلبات مجتمعاتهم النامية:

وإصلاح التعليم في المرحلة الأولى ونشره وتعميمه والنهوض الكيفي به يعد إحدى القضايا الرئيسية التي تشغل الفكر التربوي في معظم هـــذه الـــدول وتولـــت حكومتها أهمية خاصة عند وضع خطط وبرامج ومشاريع التنمية فيـــها باعتبـــاره القاعدة الأساسية لهذه النظم التعليمية.

فالتعليم في المرحلة الأولى حق أساسي من حقوق الإنسان أكدته المـــادة ٢٦ من ميثاق الأمم المتحدة الذي صدر عام ١٩٤٨، فهو يمثل الحد الأدنى من التعليـــم العام الذي تؤمنه الحكومات لأفرادها، لكي يتمكن كل منهم من الإسهام في رفعـــه شأنه، وشان أسرته، ويشارك مشاركة إيجابية فعالة في حياة المجتمع الذي ينتمي إليه.

واستجابة للاهتمام المتزايد بالتعليم في المرحلة الأولى في الدول النامية وضع مؤتمر وزراء التعليم والتخطيط الاقتصادي لدول أمريكا اللاتينية الذي انعقـــد فـــي سانتياجو عام ١٩٦٢ خطة لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي في هذه الدول بحلول عام ١٩٧٠، كما عقدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافـــة و العلـــوم (اليونســـكو) مؤتمرات على المستوى الإقليمي عام ١٩٦٠ في كراش، وعام ١٩٦١ في أديـــس أبابا، عام ١٩٦٨ في نيوربي لتحديد أهداف إقليمية لتنمية المؤسســـات التعليميـــة، وتحقيق تعميم التعليم الابتدائي في أكثرية دول أسيا وأفريقيا بحلول عام ١٩٨٠. إلا أن هذا الهدف المأمول لم يتحقق بالنسبة لكثير من هذه الدول حتى وقتنا الحـــاضر ويرجع ذلك إلى أسباب عدة أهمها: النمو المتزايد للسكان وقلة الموارد والإمكانـــات المادية، وارتفاع نسبة الإعادة بين التلاميذ وتسرب كثير منهم من المدرســـة قبـــل استكمال هذه المرحلة التعليمية. وإلى جانب عدم إمكانية تحقيـــق تعميـــم التعليـــم الابتدائي، فإنه افتقد أيضاً خاصية أساسية في إعداد الأطفال وهي الجمع في محتواه بين الجانب النظري والجانب التقني والتطبيقي وبين العمل الفكري والعمل اليـــدوي،

كما عجز عن تلبية حاجات مختلف الفئات الاجتماعيـــة ومتطلبـــات التنميـــة فـــي المجتمع[٢].

وفى مارس ١٩٩٠م تم عقد اجتماع دولى برعاية مشتركة لعدد من المنظمات الدولية تمثلت فى برنامج الأمم المتحدة للتنميـــة، ومنظمـــة اليونســكو، ومنظمـــة اليونسف، والبنك الدولى، وعُرف بمؤتمر جومتين بتايلاند، بهدف خلق التزام دولى ورؤية جديدة عريضة (موسعة) نحو التعليم الأساسى للتأكيد على تحقيـــق فـــرص أعظم للقبول والمساواة ورفع مستوى التحصيل، وعقد المؤتمر تحت شعار **(التعليم للجميع)** وذلك لتبنى ميثاق عالمى وإطار عمل لمقابلة الاحتياجات الأساسية للتعليم، مع عدد من الأهداف التى ينبغى تحقيقها حتى عام (٢٠٠٠م) منها توفـــير التعليـــم الابتدائى كحد أدنى لجميع الأطفال بنهاية القرن العشرين مع إزالـــة التميـــيز بيـــن الذكور والإناث فى فرص الالتحاق بالتعليم.

وتبدو أهمية تأمين التربية الأساسية للجميع أطفالا ويافعين وكبار، وتلبيـــة الاحتياجات التربوية الأساسية التى أتفق عليها فى مؤتمر **"التربية للجميع"** جومتيـــن ١٩٩٠م من خلال ما تنص عليها المادة الأولى من إعلان هذا المؤتمـــــر "ينبغـــى تمكين كل شخص، سواء أكان طفلا أو يافعا أو راشداً، من الإفادة مـــــن الفـــرص التربوية المصممة على نحو يلبى حاجاته الأساسية للتعلم، وتشمل هذه الحاجات كلاً من وسائل التعلم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفهى والحساب وحـــل المشكلات، والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهـــات) التى يحتاجها البشر من أجل البقاء، ولتنمية كافة قدراتهم والعيش والعمل بكرامـــة، وللمساهمة مساهمة فعالة فى عملية التنمية، ولتحسين نوعية حياتهم ولاتخاذ قرارات مستنيرة، ولمواصلة التعلم[٣]، يفهم مما سبق أن مؤتمر التربية للجميع أكد على[٤]:

- التربية حق أساسى لجميع الناس، رجالا ونساء، فى كل الأعمار، وفى كـل أرجاء العالم.
- التربية يمكن أن تعين على ضمان إيجاد عالم أكثر أمنا وصحـــــة ورخـــاء وسلامة، وأن تسهم فى الوقت نفســـــه فـــى تحقيـــق التقـــدم الاجتمـــاعى والاقتصادى والثقافى، والتسامح والتعاون الدولى.

• التربية شرط أساسي وإن لم تكن شرطا كافيا، لتحسين حالة الفرد والمجتمع، وتأمين حاجات التعلم الأساسية لجميع الأطفال واليافعين والراشدين.

ثانياً- صيغ وأنماط جديدة في لتعليم الإلزامي:

لذلك حاولت هذه الدول في الآونة الأخيرة البحث عن أنماط جديدة في التعليم تكون أكثر ملائمة لظروفها وإمكاناتها لمواجهة هذه المشكلات. واستلزم هذا بالطبع تطوير التعليم بالمرحلة الأولى من حيث أهدافه ومحتواه، وطرائقه، وإعادة تشكيل بنيته، وإيجاد صلات أوثق بينية وبين الحياة، ومقتضيات تنمية المجتمع، وأدى ذلك إلى توجيه مسار التعليم الإلزامي في مراحله الأولى إلى اتخاذ اتجاهات وصيغ مختلفة نعرضها فيما يلي[٥]:،

أ- ترييف التعليم:

يقصد به توظيف التعليم في الريف لخدمة الحياة وترقيتها بحيث يكسب المتعلمين والأهالي خبرات ومهارات خاصة بالأعمال الزراعية والحرفية والصناعية، كما يزودهم باتجاهات مناسبة لتعمير الريف والإقامة به وتنظيم الأسرة وتهذيب السلوك وحسن التعامل في المجتمع. وهذا معناه أن اتجاه ترييف التعليم لا يقصد به تطعيم المناهج الدراسية بمعلومات عن الزراعة وحياة القرية وإنما يعني توجيه فلسفة التعليم ومحتواه نحو خدمة الريف والأنشطة المتصلة بأعمال الزراعة والحرف اليدوية والصناعية الريفية. وقد طبق هذا الاتجاه في دول العالم الثالث قبل تنزانيا ومالي ومالوي، وغانا وغينيا، ... الخ.

ب- التعليم البوليتكنيكي:

وجد هذا الاتجاه من التعليم رواجاً في معظم المدارس في الدول الاشتراكية قبل الاتحاد السوفيتي وألمانيا والمجر وكوبا ورومانيا، حيث وضع ماركس ولينن المبادئ الأساسية للتعليم البوليتكنيكي في الاتحاد السوفيتي حيث لعبت دوراً هاماً في بناء مناهج التعليم في المراحل التعليمية المختلفة. والتعليم البوليتكنيكي أي التعليم المتعدد التقنيات، وهو لا يهدف إلى إعطاء التلاميذ معلومات ومهارات علمية عن البيئة الزراعية أو الصناعية وإنما يهدف إلى غرس وتكون عادات عقلية وخلفية تتعلق بعمليات الإنتاج المختلفة، وإلى تمكينهم من اكتساب المهارات الأساسية،

وتستهدف أيضاً ربط التلميذ. بمجتمعه عن طريق دراسة طبائع العمـــل والإنتـــاج وإقامة علاقات وطيدة بين المدرسة والمصانع، والاختيار الجيد لمهنـــة المســـتقبل بحيث يتمكن التلاميذ من إيجاد فرص عمل عند التخرج للحياة، وزيادة فاعلية العمل المدرسي والمناهج المدرسية.

ج- التعليم والعمل المنتج:

ركزت توصيات مؤتمر وزراء التعليم الذي عقد في لاجوس ســـنة ١٩٧٦ على ضرورة تكامل المدرسة مع الحياة وذلك بإدخال عنصر العمل المنتج في تعليم الأطفال. ويتحدد مفهوم التعليم من أجل العمل المنتج في كل نشاط تعليمي يـــؤدي إلى اكتساب مهارات إنتاجية من خلال عمل إنتاجي فعلي، وهو عملية ذهنية يقترن عادة بنشاط يدوي. من هنا جاءت تطبيقات هذا الاتجاه من خلال مشاريع وبرامـــج تركز على الأنشطة التعليمية،التي ترمي إلى تكامل الحياة المدرســـية مـــع حيـــاة المجتمع المحلي، أو على أقل تقدير مع الحياة في البيئة المحيطة، وتكون مثل هـــذه البرامج في أغلب الأحوال متعددة الأبعاد، على أمل أن المتعلقين للتعليـــم ســـوف يتطورون بالنسبة للمهارات اليدوية والأكاديمية، ومن ثم يجب أن تتـــاح الفرصـــة لهؤلاء الطلاب لاكتساب مهارات بعينها تحتاج إليها سوق العمل، ومـــن الســـمات الأخرى لهذه البرامج أنها تحاول أن تغرس في الطلاب الذين يتلقونها روح الفخـــر بما يقومون به من أنشطة على أساس أنها خطوات في سبيل القومية والتنمية، ومن البلاد التي طبقت هذا الاتجاه الصين وبنين، وبوروندي وكينيا، وسيراليون... الخ.

د-التعليم الشامل:

لقد وجد الاتجاه الشامل في التعليم الإلزامي مجالاً للتطبيق في معظم الـــدول الرأسمالية، غير أن التطبيق يختلف من دول إلى أخرى ويرجع ذلك لظروف كـــل دولة، وبتميز خطط الدراسة في المدرسة شاملة بأنها تتضمـــن مقـــررات ثقافيـــة ومقررات مهنية مرتبطة ببيئة المدرسة، وأن هذه المقررات إجباريـــة واختياريـــة، وأنها تعد التلاميذ لمواجهة الحياة بعد تدريب بسيط، أو إعدادهم لمواصلة التعليـــم. والمدرسة الشاملة ترتبط بالبيئة ارتباطا وثيقا حيث توفر للبيئة ما تحتاجه من الأيدي

العاملة، وتستثمر الإمكانات الطبيعية للبيئة، وتضع إمكاناتها وورشها ومعداتها في خدمة المواطنين والمؤسسات، وتنفيذ بعض مشروعات الخدمة العامة في البيئة المحلية، وتعتمد على خبرة مؤسسات البيئة في النواحي الفنية والمهنية الخاصة بالتدريب العملي للتلاميذ. وتتعدد صور المدرسة الشاملة كصيغة للتعليم الإلزامي في مستواه الأول ومن الدول التي طبقت هذه الصيغة السويد.

هـ- التعليم الأساسي:

التعليم الأساسي صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل طفل مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعة وتربط بين التعليم والعمل، والعلم والحياة من جهة ومن الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة أخرى في إطار التنمية الشاملة للجميع.

ونظرا لأهمية هذا الاتجاه وانتشاره في معظم الدول النامية سوف نتناول هذا الاتجاه بالتفصيل فيما يلي:-

ثالثاً: الاتجاهات المعاصرة فى التعليم الأساسى

تتعدد الاتجاهات المعاصرة فى التعليم الأساسى على النحو التالى

أ- التنوع والتعدد فى مفاهيم التعليم الأساسى:-

لما برز التعليم الأساسى على المستوى الدولى والعربى كصيغة تربوية ملائمة تلبى الاحتياجات الأساسية التربوية للفرد وتكفل إعداده لأدواره الاجتماعية والاقتصادية فى مجتمعه، فقد بين تقرير اليونسكو أن مفهوم التعليم الأساسى يتضمن الخدمات التى تمد جميع الأفراد بالحد الأدنى من التعليم الضرورى للمواطنة الفعالة فى مجتمع ما فى وقت معين، وبذلك يقع التعليم الأساسى فى أطار الخدمات النظامية التى تلتزم بها الحكومات تجاه أفرادها، ويعنى هذا التعليم النظامى الالزامى الذى يشمل المرحلة الابتدائية فى بعض الأقطار، أو قد يطول مداه فى أقطار أخرى فيتجاوز ذلك ليشمل المرحلة الإعدادية أو المتوسطة أو بعض صفوف

المرحلة الثانوية، كما يقع التعليم الأساسى فى إطار الخدمات غير النظامية التى تقدم للأفراد الذين لم يتمكنوا من الحصول على قدر كافى من التعليم النظامى، مثل برامج محو الأمية الوظيفية، وبرامج تعليم الكبار، وبرامج النهوض بالريف[٦]. لذلك تعددت مفاهيمه وتنوعت مصطلحاته وصيغة فى التطبيق عربياً وأجنبياً.

ففى بيرو نجد اهتمام الدولة بهذا التعليم – كنوع من التربية المستديمة، لجميع أفراد الشعب بحيث يكون مكافئا للتعليم النظامى ويؤدى إلى الجامعة، شأنه شأن التعليم النظامى[٧]. وفى **أسبانيا** نظر إلى التدريب المهنى التطبيقى كحلقة مكمله للتعليم الأساسى حيث ينقسم التعليم الأساسى إلى حلقتين الأولى مدتها خمس سنوات وتتضمن المعارف والخبرات والمهارات المختلفة دون فصل بين المواد الدراسية، والثانية مدتها ثلاث سنوات يعتنى فيها بالتدريب قبل التقنى لتزويد التلاميذ بمهارات عملية مفيدة وإعدادهم للتعامل مع التقنيات[٨]. وفي **أثيوبيا** نظر إلى التعليم الأساسى كأداة لتطوير المجتمع الأثيوى لذلك وجه التعليم الأساسى للأطفال الذين بلغوا سن الالتحاق بالمدرسة، والشباب الصغار الذين حرموا من التعليم والكبار العاملين بهدف إعدادهم ليكونوا مواطنين أكفاء مثقفين ومسلحين بالمهارات التى تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم والمشاركة فى الحياة[٩].

وفى سري **لانكا** نظر إلى التعليم الأساسى أنه ملبى لحاجات البيئات المحلية. فنجد أن الإصلاح أستهدف بالدرجة الأولى ربط المدرسة بالمجتمع لتشجيع متطلبات التنمية فى البيئات الريفية، وتشجيع فرص التعليم النظامى والتعليم غير النظامى فى قرى الريف الفقيرة والاستفادة من المجهودات البشرية وموارد هذه القرى بحيث يقوم الأطفال والشباب والكبار بتدريب أنفسهم أثناء العمل على متابعة هذه المتطلبات[١٠].

وتأكيدا للبعد الاجتماعى لمفهوم التعليم الأساسى وجعل الإنسان هدف التنمية وأداتها، بذلت محاولات كثيرة فى العديد من الدول لربط التعليم الأساسى بالعمل المنتج، إذ ترى هذه الدول أن الهدف من التعليم الأساسى لا يجب أن يقتصر على تعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب وبعض المهارات العملية، وإنما يجب أن يستهدف تنظيم الإنتاج وتسييره وأن يعد مواطنين واعية وعمالا منتجين فى

المستقبل. ولعل الأمثلة التى توضح ذلك، مدارس الإنتـاج فـى تنزانيـا وبنمـا، والتعاونيات المدرسية فى جمهورية بنين الشعبية، والبساتين المدرسية فـى كوبـا، وخبرة العمل فى الهند.

ب – تكامل المعرفة وربط النظرية بالتطبيق:-

من مبادئ التربية النظر إلى المعرفة على أنها وحدة واحدة متكاملة، فليست هناك علوم نظرية وعلوم تطبيقية، بل هناك علم واحد له جوانبه النظرية وجوانبـه التطبيقية، والتعليم الذى يهتم بأحد هذين الجانبين دون الأخر، إنما هو تعليم قـاصر، لا يساعد المتعلم على فهم ما يدور حوله من ظواهر وأحداث، وبالتالى يكون تأثيره فيها محدوداً. فالدراسة النظرية والمعارف العلمية يجب أن تـدور أساسـاً حـول المحاور التى تخدم الدراسة المهنية بمعنى ربط النظرية بالتطبيق تأكيداً لمبدأ تكامل الخبرة، فالتعليم الذى يركز على تحفيظ التلميذ النظريات العلميـة دون أن تكـون دراسته لهذه النظريات قد نبعت من حاجة واضحة للتطبيق غالبا ما ينسـى هـذه المعلومات النظرية، وبالمقابل فالتعليم الذي يعني بالجانب التطبيقـي دون اهتمـام بالأسس العلمية والنظرية التي بني عليها هذا التطبيق يكون محدود الأثر فى حيـاة المتعلم بحيث إذا ما أستجد عنصر جديد فى الموقف فأنه يعجـز عـن التفكـير أو التصرف، أو الربط لافتقاره للأسس النظرية التى تهديه فـى المواقـف المختلفـة المجددة(11).

فإذا كان هدفنا مثلاً تنمية قيمة التعاون لدى التلاميذ فلا يكفى فقط أن يكـون ذلك عن طريق تلقيهم مزايا التعاون وفوائد وأهميته، وإنما ينهج التعليم الأساسـى إلى أن يمارس التلاميذ التعاون ممارسة عملية فى حياته، وأيضاً على أن يتعلم مـن دروس الرياضيات العمليات الحسابية التى تساعده على كيفية استخدامها فى حياتـه العملية وغيرها وهكذا. فالتعليم الأساسى يركز على ربط النظرى بالعملي.

ج – ربط المدرسة ببيئة التلميذ:-

إن غاية التربية هى خدمة الفرد والمجتمع فهما وجهان لشىء واحد، وكـل منهما مكمل للآخر، فالمدرسة تعد الفرد للحياة فى البيئة، فلا يكون التعليـم الـذى يتعلمه التلميذ فى مدرسته بعيد عن بيئته، فالمناهج الدراسية ومحتواها تخدم التلميـذ

وتجعله مرتبطا ببيئته، لذلك يعيد التعليم الأساسى للمدرسة وظيفتها فى الانفتاح على البيئة وخدمتها والاتصال بها والإفادة من إمكاناتها من ورش ومزارع وإمكانات مادية، ومن وظائف المدرسة الرئيسية الاتصال بالمجتمع وتقديمه للناشئة، وتمكينهم من التعرف عليه بكل ما فيه وإكسابهم القدرات والمهارات والعادات التى تجعلهم يحيون حياة سعيدة منتجة فى هذا المجتمع.

إن من أهداف مدرسة التعليم الأساسى ربط التلاميذ بالمجتمع الذى يعيشون فيه اليوم صغاراً وسيحيون فيه غداً أعضاء عاملين، لذلك حرصت مدرسة التعليم الأساسى على تأكيد الاهتمام بأن العلم لم يعد مطلوبا لذاته وإنما للحياة فى مجتمع متكامل مترابط ومتطور[١٢]، كما أن التعليم الأساسى متنوع بتنوع البيئات من حضرية أو ريفية أو ساحلية أو صحراوية أو صناعية أو زراعية وغير ذلك.

د- الربط بين المدرسة والعمل:-

يشكل العمل ركيزة أساسية وهامة فى الفلسفة التربوية باعتباره على غاية كبيرة من الأهمية فى حياة الإنسان، وبناء الحضارة وتقدم الأمم، لذا يحتم تجاوز التعليم النظرى المجرد وربط الفكر بالعمل ومن هنا تلعب التربية دوراً أساسياً فى توسيع المواقف الإيجابية من العمل لما له من قيمة إنسانية ومجتمعيه وحضارية سامية، ويُوكل إليها مهمة تعويد النشىء على احترام المواعيد وتحقيق الكفاية الإنتاجية والاستمتاع بكل نشاط منتج.

ولتحقيق كل القيم والاتجاهات الإيجابية من العمل لا بد من أن يتوافر التعليم فى محتواه وطرقة وأساليبه على عناصر عديدة ومتنوعة من صيغ الأعمال التطبيقية والأنشطة العملية، وبذلك ترتبط التربية بين المدرسة وحقل العمل، وتعد المتعلمين لمطالب الشغل وتسهم فى الإنتاجية لحاجات التنمية.

واتخذ مفهوم العمل فى مجال التربية صوراً مختلفة منها إدماج المدرسة فى عالم العمل عن طريق التعليم المعاود أى الدراسة لنصف الوقت مقترنة بعمل لنصف الوقت آخر، ومنها إدماج وحدات الإنتاج فى مجموع المناهج الدراسية وبذلك لا يكون هناك أزدواجا بين الإنتاج المدرسي والأنشطة التربوية الأخرى فى المدرسة. ومنها أن التدريب على العمل لم يعد مقرراً أساسيا يُدرّس للتلاميذ فى

المدارس. وكان لهذا الاتجاه انعكاس على ظهور الصيغ الجديدة للتعليم منها التعليم الأساسى والتعليم البوليتكنيكى والتعليم الشامل(١٣).

هـ - شمولية التعليم لكل قطاعات المجتمع:-

تؤكد التربية الحديثة على أن يكون التعليم لكل قطاعات المجتمع أطفالاً وشباباً وكباراً، لأنه يقوم على المساواة بين الأفراد فى الحقوق والواجبات وفى تكافؤ الفرص وتنمية المواهب وتقدير كرامة الإنسان، والمعرفة الإنسانية بجميع فروعها ليست فكراً على فئة من الناس دون آخرون.

وتأتى معظم صيغ التعليم الأساسى لجميع أبناء المجتمع بغض النظر عن سنهم أو جنسهم أو الفئة الاجتماعية التى ينتمو إليها، فتتعدد قنواته التى يقدم من خلالها سواء التعليم النظامى أو التعليم غير النظامى، فتلبى هذه القنوات المتعددة احتياجات مختلفة مثل تقديم دراسات لكل الوقت في مؤسسات التعليم، وكذلك تعليم لكل الوقت أو أجزاء منه أى يعود إليه بعض الأفراد الذين انقطعوا عن دراستهم لسبب من الأسباب، أو الذين حرموا منه(١٤).

و- إطالة فترة الإلزام:-

إن امتداد فترة الإلزام في التعليم من المسلمات الأساسية بين القائمين على سياسة التربية والتعليم في أغلب دول العالم ولكن المدى الزمني للتعليم الأساسى يختلف من دولة إلى أخرى حسب الظروف الاقتصادية والاجتماعية فقد يطول المدى الزمنى فى بعض البلدان ويتجاوز المرحلتين الابتدائية والإعدادية ليشمل المرحلة الثانوية أو جزء منها فنجده ١٢ سنة فى الولايات المتحدة الأمريكية والكويت، و١١ سنة فى فرنسا و٩ سنوات فى النرويج واستراليا وتشيكوسلوفاكيا وبيرو وثمانية سنوات فى بلجيكا وبلغاريا ويوغسلافيا، وقد يقصر المدى الزمنى فيصل مثلاً إلى خمس سنوات فى أسبانيا(١٥).

ز- مرونة بنية التعليم الأساسي:

من المبادئ التربوية التي تقوم عليها المدرسة الأساسية الوحدة والتدرج في البرمجة وصياغة المناهج حتى تتحقق المجانسة في الإعداد والتكامل بين المراحل، فتثار في هذا الإطار إشكالية عدد الحلقات داخل المرحلة الأساسية ومدة كل واحدة

منها وتسلسلها وأسس تأسيها. فإذا اعتمدنا على التجارب العربية والعالمية، وكذلك النظريات التربوية الحديثة، ظهر لنا وجود عدد من الصيغ في توزيع الحلقات يمكن الإشارة إلى بعضها (١٦):

١ - هناك بنية تنظيمية أكثر تداولاً وهي التي تتكون من ثلاث حلقات وتدوم كل منها ثلاث سنوات وهي توافق التقسيم المعهود في التعليم الابتدائي يضاف إليه طور التعليم الإعدادي، والذي يأخذ في الاعتبار نمو الطفل الجسمي والانفعالي والذهني، وانتقاله من الطفولة الثانية إلى الطفولة الثالثة فالمراهقة، فيبنى التدرج التربوي على أسس بيولوجية نفسية.

٢- وهناك بنية تنظيمية تتمثل في تفريع المرحلة إلى حلقتين اثنين تغطى إحداهما السنوات الأربع الأولى من التعليم الإلزامي، وتشمل الثانية السنوات الخمس الباقية على أساس أن السنوات الأربع الأولى تجمع معظم التعليم الأساسي لضمان توفيره للأطفال الذين لا يحصلون إلا على هذا المقدار بسبب التسرب، فتصبح هذه الحلقة وحدة متكاملة من التعليم والنمو والتقييم، وتمهد بدون حواجز للمرحلة اللاحقة.

٣- وهناك بنية تنظيمية أخرى تمتد إلى ثماني سنوات فقط، فتقسم إلى حلقتين، تشمل كل واحدة فيها أربع سنوات من الدراسة، تختص **الأولى** منها إلى تكوين الآليات الأساسية للقراءة والتعبير الشفوي والكتابي والتصويري واكتساب المعارف ومبادئ العلوم واستيعاب الرصيد الضروري من اللغة والثقافة العامة والقيم، أما الحلقة **الثانية** فتوظف لتدعيم المكتسبات المعرفية السابقة، وشحذ الآليات وتوسيع آفاق المتعلم وتدريبه على أنشطة عملية ويدوية معينة حتى يتسلح بأوليات الخبرة المهنية، ويستعد للانخراط في سوق العمل مباشرة، أو الالتحاق بمراكز التأهيل المهني الأرقى، كما تستثمر هذه الحلقة لتشخيص رغبات التلميذ وميوله واكتشاف قدراته واستعداداته لمواصلة التعليم والدراسة في إحدى الشعب والتخصصات المتوافرة لتكون هذه الحلقة عبارة فترة ملاحظة لشخصية المتعلم ومتابعة لنموه.

٤- وهناك بنية تنظيمية منتشرة في البلاد التي ظروفها الاقتصادية أكثر تقدماً مدتها عشر سنوات؛ تفرع إلى ثلاث حلقات متصلة ومفتوحة على بعضها دون شهادات تجزئها، أو شروط تضيق الانتقال من حلقة إلى تالية، والحلقات هي (٤- ٣- ٣) وغالباً ما تسمى الحلقة الأولى والثانية والثالثة، ليبقى التفكير في إطار وحدتها وتحقيقها كاملة.

رابعاً: تطبيقات التعليم الأساسي:

لقد جذبت فكرة التعليم الأساسي عدداً من الدول النامية التي رأت في صيغته حلا فعالاً لتقديم تعليم يشبع الاحتياجات التعليمية الأساسية للأطفال الذين لا يستوعبهم نظامها التعليمي، وللكبار الذين فاتتهم فرصة التعليم. ولما تدعو إليه تلك الصيغة من ربط للتعليم في مرحلته الأساسية بالعمل المنتج. والالتحام بالبيئة وحاجاتها ومطالبها واستثمار إمكاناتها مما يجعله أكثر استجابة للتنمية ومتطلباتها في تلك الدول.

ولقد اختلفت الصيغة والأسلوب الذي اتخذته تلك الدول لتطبيق التعليم الأساسي وفقاً لظروف كل دولة وإمكاناتها والمستوى الذي بلغه نظامها التعليمي والقيود الاقتصادية والاجتماعية التي تحكم حركة التنمية فيها.

وفيما يلي عرض لتجارب التعليم الأساسي في الدول النامية.

١- التعليم الأساسي في بيرو

أ- مدخل تاريخي

بيرو إحدى الدول النامية، تقع في أمريكا اللاتينية، على مساحة ١,٢٨٥,٢١٦ كم٢، وتنقسم جغرافياً إلى مناطق متميزة، فهناك السهل انساحلي الجاف، وهو أكثر المناطق ازدحاماً بالسكان، ويتميز بوجود العاصمة "ليما" التي يبلغ عدد سكانها ثلاثة ملايين نسمة، ويقطن في هذا الشريط الساحلي، الذي يشغل حوالي عشر المساحة الكلية للبلاد، أكثر من ثلث السكان الذين يتزايد عددهم باضطراد نتيجة الهجرة الداخلية من الريف، أما المنطقة الثانية فهي سلسلة جبال الانديز، ويمكن أن نقول إنها تشطر البلاد قسمين، ذلك لأن الجبال لا تشطر البلاد بقدر ما تجزئها، وهي من الناحتين المعنوية والمادية، تلقى بظلالها على كافة أنحاء البلاد، فيما عدا المناطق

إلى أقصى الشرق، وتنتشر فيها قمم الجبال العملاقة كما تنتشر الوديان السحيقة المتعرجة، والهضاب التي تتعرض للرياح الشديدة، في كل مكان تقريباً، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة الموصلات ويجعل عملية البقاء بمثابة اختيار لانهاية له، لقدرة الإنسان على التحمل ومهارته، وشجاعته ورغم هذه الظروف جميعاً، فإن هذه المنطقة تظل موطناً لنصف السكان، وتأخذ جبال الانديز في الانحدار من ناحية الشرق وتغطي المنحدرات غابات يسودها الصفاء والهدوء، لتشكل الحافة القارية لحوض نهر الأمازون، وتتحول المنحدرات الشرقية إلى مساحات من المستنقعات والغابات التي تسقط عليها الأمطار المدارية، وتبلغ مساحة هذه المنطقة ثلثي المساحة الكلية لبيرو، ولا يقطنها سوى حوالي سدس عدد السكان. (١٧)

يلازم هذا المتباين الجغرافي لبيرو ويصاحبه تباين ثقافي مفرط يعززه ذلك التباين الجغرافي، فقد سيطر الأنيكا- قبل مجيء كولمبس- على إمبراطورية واسعة الأرجاء، وكانت جبال الانديز هي مركز الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ثم جاء الفتح الاستعماري الأسباني وما تلاه من قيام اقتصاد نحو التصدير، الأمر الذي أدى إلى انتقال السلطة انتقالاً نهائياً إلى الإقليم الساحلي، كما أن سكان الجبال احتفظوا بكثير من عاداتهم وتقاليدهم ولغتهم، ويعيش حوالي ثلث سكان بيرو بين التنقل والترحال، بين العادات المتوارثة والعادات الحديثة، وأما المنطقة الساحلية تعكس لنا صورة النمو الحضاري، فأغلب السكان يتحدثون الأسبانية باعتبارها لغتهم الوحيدة، كما أن الوافدين من المناطق الجبلية سرعان ما يتعلمون الأسبانية وغالباً ما يهجرون لغتهم الأصلية.

وشهدت بيرو في أواخر الخمسينيات دفعة مفاجئة في تطورها الاقتصادي والاجتماعي، فبدأ من منتصف الخمسينيات نجد أن المعدل السنوي للنمو الاقتصادي قد تعدى ٦% لفترات مستمرة، بل بلغ في بعض الأحيان ٩%، وخلال الستينات كان النمو الاقتصادي لبيرو أسرع نمواً شهدته أمريكا الجنوبية، أما بالنسبة للناحية السياسية فقد شهدت بيرو في عام ١٩٦٨ تغييراً ثورياً، حيث قامت القوات المسلحة بحركة أطاحت بحكومة الرئيس ف. بيلوندي وحلت محلها حكومة عسكرية، وكان هذا التغيير في نظام الحكم في بيرو نقطة تحول هامة في تاريخ البلاد ويمكن أن

نعتبره العامل الرئيسي الذي أدى إلى الإصلاح التربوي في بيرو. فقد أعدت الحكومة العسكرية برنامجاً للعمل ونشرته تحت "خطة اينكا" متضمنة بنود الإصلاح، احتل الإصلاح التعليمي البند رقم ١٩.(١٨)

وفي الحادي والعشرين من شهر مارس عام ١٩٧٣، وافقت حكومة بيرو على القانون العام للتعليم، فبدأت بذلك واحداً من أكثر الإصلاحات التربوية شمولاً في أي بلد في العالم، وشرعت الحكومة من خلال هذا القانون وحدة تغير تنظيم بنية التعليم النظامي برمته، التعليم قبل المدرسي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، والتعليم الجامعي، وجميع المؤسسات التعليمية ذات الصلة. وقد تناول القانون تغيير هدف النظام التعليمي ومحتواه، وتأكيد الوجود القومي للشعب من خلال التعليم، وبمقتضى هذا القانون شرعت الدولة في إعادة تنظيم هيكل التعليم ومحتواه بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة، حتى التعليم الجامعي.(١٩)

وأعطت بيرو أسبقية التنفيذ في حركة الإصلاح التربوي للتعليم الأساسي الذي كان يشمل رسمياً الصفوف الستة الأولى في السلم التعليمي، وطور طبقاً لقانون الإصلاح الجديد ليشمل الصفوف التسعة الأولى من التعليم من سن ٦ إلى سن ١٥ سنة وهو التعليم الأساسي والنظامي أو الرسمي. كما شمل التعليم الأساسي للعمل ويقدم للأفراد من سن ١٥ سنة فأكثر ممن لم تتح لهم فرص التعليم من قبل في الريف والمدن وفي الحقول والمصانع على السواء. وسنرى في الصفحات التالية حركة التعليم الأساسي في بيرو.

ب- مفهوم التعليم الأساسي وفلسفته وأهدافه في بيرو:

ينصب مفهوم التعليم الأساسي كما نص عليه قانون التعليم العام في بيرو على "فترة السنوات التسع الأولى من التعليم النظامي وينقسم إلى نوعين من البرامج، برامج التعليم الأساسي العادي للأطفال، الذي يلتحق به الأطفال في سن السادسة، وبرامج التعليم الأساسي للعمل، ويلتحق به التلاميذ في سن الخامسة عشرة فأكثر، ممن لم تتح لهم فرص التعليم النظامي سواء في الريف أو المدن. (٢٠)

ويلاحظ على مفهوم بيرو للتعليم الأساسي أنه مفهوم واسع لا يقتصر على التعليم النظامي للأطفال العادين بل أشتمل على التعليم الأساسي غير النظامي الموجه للكبار الذين حرموا التعليم النظامي، ويتفق هذا المفهوم تماماً مع المفهوم الذي صاغته مجموعة من التربويين في اجتماع عقدوه تحت رعاية اليونسكو عام ١٩٧٤ ويعني " المرحلة الأولى في العملية التعليمية داخل إطار التعليم المستمر "(٢١).

وإذا كانت حركة الإصلاح التربوي في بيرو والأخذ بالتعليم الأساسي قد ارتكزت على عدة ضرورات نابعة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي تجري في مجتمع بيرو، فإنها نابعة من فلسفة تعليمية تركز على المبادئ التالية(٢٢):

أ- مبدأ ديمقراطية التعليم: وما ترتب عليه من إتاحة الفرص للجميع على حد سواء، أدى إلى حدوث ضغط متزايد يستهدف إزالة الفوارق الاجتماعية من خلال توفير تعليم أساسي للجميع يتيح تحقق وجود نوعيات مختلفة من الخبرات التعليمية المناسبة لاحتياجات المجتمعات والأفراد بما فيهم أولئك الذين يعانون من الحرمان الاجتماعي.

ب- مبدأ استمرارية التعليم: يقتضي إتاحة فرص التعليم للكبار بمثل ما تتاح للصغار في سن الدراسة، وفي هذا الصدد فإن من الممكن أن تخدم وسائل التعليم غير الرسمية التعليم الأساسي يمثل ما تستطيع المدارس وربما بتكلفة أقل، وهذا المبدأ يحتم أن ترتبط المدرسة بالمجتمع المحيط بروابط أشد.

ج- الانفجار المعرفي: الذي تشهده البشرية في الحقب الأخيرة، حتم امتداد فترة التعليم الأساسي، وإدراك أن اكتساب المعرفة عملية ذات طبيعة استمرارية تمتد طوال الحياة.

د- أهداف جديدة شاملة: تمثلت استجابة لجنة الإصلاح إزاء المشكلات التي قامت بتشخيصها في اقتراح مجموعة من الأهداف العامة للتعليم، فالهدف الأساسي من التعليم، بعد إصلاحه هو خلق إنسان جديد في مجتمع جديد وعلى هذا سيسعى الإصلاح إلى تحقيق ثلاثة أهداف جديدة هي:(٢٣)

١- التعليم من أجل العمل والتنمية الوطنية، حيث أكدت لجنة الإصلاح على مبدأ أن الإنسان هو غاية التنمية في ظل منظور الإصلاحات التربوية التي تستهدف التنمية فالتعليم من أجل العمل يسعى إلى تهيئة الظروف التي تتيح لكل فرد أن يسهم مع غيره من الناس في عملية خلق مجتمع تسوده العدالة.

٢- التعليم من أجل تغير بنية المجتمع، كان ينظر إلى التعليم في السابق على أنه الأساس لبث قيم النظام الاجتماعي القائم، ومثله العليا واتجاهاته ولكن اللجنة أعلنت عن ضرورة أن تحل هذه الوظيفة التقليدية المحافظة مكانها لوظيفة أخرى هي تجديد الروح الجماعية والإعداد للمجتمع الجديد في المستقبل.

٣- التعليم من أجل تأكيد ذاتية الأمة واستقلالها، يعزى استمرار المشكلات الاجتماعية التي تعانيها بيرو وهي العزلة والهامشية والتفكك إلى عوامل السيطرة الخارجية والداخلية، ومن ثم ينبغي على التعليم أن يقضي على هذه العزلة وبالتالي يؤكد ذاتيتنا والوطنية، على أن تأكيد الذاتية الوطنية ينبغي ألا يحول دون التعاون مع البلدان الواقعة في إقليم الإنديز وبلدان أمريكا اللاتينية بل بلدان العالم الثالث جميعاً.

هـ- اعتبار التعليم الأساسي الإطار الفلسفي لحركة الإصلاح وتنميته، بحيث يكون مركزاً لتنظيم الخبرات التعليمية لغالبية المواطنين صغاراً أو كباراً على السواء، وتوظيفه بما يحقق التفاعل بين عمليات التغيير التعليمي والاجتماعي[٢٤].

ج- البنية التنظيمية:

تتشكل البنية التنظيمية للتعليم الأساسي في بيرو طبقاً لما جاء في المفهوم السابق ذكره؛ في التعليم الأساسي العادي في الصفوف التسعة الأولى التي تمتد من سن السادسة إلى سن الخامسة عشرة، بالإضافة إلى بنية أخرى في إطار التعليم غير النظامي تسمى "التعليم الأساسي للعمل" لمن هم في سن الخامسة عشر فأكثر. أي الذين حرموا التعليم الأساسي العادي أو تسربوا منه.

"وينقسم التعليم الأساسي العادي الذي مدته تسع سنوات إلى ثلاث دورات (حلقات) مدة كل منها أربع سنوات، سنتين، ثلاث سنوات على الترتيب. كما ينقسم

التعليم غير النظامي "التعليم الأساسي للعمل" إلى ثلاث دورات مدة كل منها سنتين، ثلاث سنوات، أربع سنوات على الترتيب"[٢٥] وفيما يلي شكل يوضح ذلك:

شكل يبين بنية التعليم الأساسي في بيرو

التعليم من أجل العمل

المرحلة	الدورة	
المرحلة العليا	الدورة الثانية	الليسانس (فترات متنوعة)
	الدورة الأولى	مدارس التأهيل المهني
المرحلة الأساسية و تبدأ بعد سن الخامسة عشر	الدورة الثالثة	الصف التاسع
		الصف الثامن
		الصف السابع
		الصف السادس
	الدورة الثانية	الصف الخامس
		الصف الرابع
		الصف الثالث
	الدورة الأولى	الصف الثاني
		الصف الأول

التعليم الأساسي العادي

المرحلة	الدورة	
المرحلة العليا	الدورة الثانية	الليسانس (فترات متنوعة)
	الدورة الأولى	مدارس التأهيل المهني
المرحلة الأساسية	الدورة الثالثة	الصف التاسع
		الصف الثامن
		الصف السابع
	الدورة الثانية	الصف السادس
		الصف الخامس
	الدورة الأولى	الصف الرابع
		الصف الثالث
		الصف الثاني
		الصف الأول
		رياض الأطفال
		التعليم قبل المدرسة

وقد روعي في البنية الخصائص التالية:

أ- روعي في تصميم الدورات (الحلقات) داخل كل نظام أن تفـي باحتياجـات الدارسين فمثلاً هناك الدورة رقم (١) لتعليـم الراشـدين (الكبـار) وتنميـة المهارات الحياتية الأساسية لديهم، ويقابلها الدورة رقم (١) للأطفـال التـي تستغرق أربع سنوات، ويقوم التعليم فيها على أساس النمو الطبيعي للأطفال، وأنماط التنشئة الاجتماعية التي تجدها عادة في المدارس الابتدائية.

ب- تم استحداث التعليم الأساسي للعمل، وهو مرحلة من التعليم موازية للتعليـم الأساسي العادي هدفها الوفاء بحاجات الدارسين الكبار.

ج- "تم تصميم نظامي التعليم الأساسي، كوحدتين متماسكتين مستقلتين، وتتمتـع البني الناتجة عن ذلك بثبات منطقي للأهداف، والنهج داخـل كـل وحـدة". والقصد من كل وحدة كاملة شاملة جميع الدورات أن تعد الدارسين إعـداداً مناسباً للحياة والعمل في المهنة التي لا تتطلب تدريباً متخصصاً.

د- تنظيم عمليات الخروج من النظام التعليمي، والعودة إليه كعـلاج لمشـكلة التسرب أو الانقطاع، حيث يمكن لمن يتسرب أو انقطع أن يعود إلى التعليـم لاستكمال تعليمه"، وذلك بأن يكون هناك قدر من الثبات الداخلي، وبالتـالي تمثل كل دورة مرحلة مستقلة من مراحل الإعداد للحياة.

هـ- أن كلا من النظامين، التعليم الأساسي العادي، والتعليم الأساسي من أجـل العمل، يؤدي إلى الجامعة بعد إتمام مدة ثلاث سـنوات بعـد مـدة التعليـم الأساسي [٢٦].

د- السياسة التعليمية

تبلورت السياسة التعليمية في بيرو بعد أن وافقت حكومتها على القانون العام للتعليم في عام ١٩٧٢، وقد شرعت الحكومة من خلال هذا القانون وحده، إعـادة تنظيم بنية التعليم النظامي برمته، التعليم قبل المدرسي، والتعليم الابتدائي والتعليـم الثانوي، والتعليم الجامعي، وبجميع المؤسسات التعليمية ذات الصلة وفي إطار قانون عام، جمع هذا القانون بين أكثر أنواع النشاطات التعليمية، تنوعاً وتبايناً برامج محو

الأمية للراشدين، وخبرات التعليم أثناء العمل والتعلم داخل الأسرة، وخاصة خـــلال مرحلة الطفولة المبكرة (٠-٥ سنوات) والبرامج الخاصة للمعوقيـــن والمتخلفيـــن، والتعليم العرضي من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية والنشاطات الخاصة التـــي تدعم الجهد التربوي مثل البحوث التربوية، وتكنولوجيا التعليم، وبنـــاء المـــدارس، وليس الهدف من القانون هو قلب الأنماط والبنى الإدارية فحسب بل تهدف السياسة التعليمية إلى تغيير هدف النظام التعليمي ومحتواه تغييراً كاملاً، كذلك لابد للإصلاح أن يكون عميقاً في إنسانيته، وبالتالي جاءت السياسة التعليمية مؤكدة على تطويـــر مجتمع بيرو، وتغيير بنيته، وتحرير كيانه القومي، كما سمحت السياسة التعليميـــة بإدخال اللغات الأخرى في النظام التعليمي كوسيلة لتيسير التعليم بالنسبة للأقليـــات ومن أهم الملامح التي تؤكد عليه السياسة التعليمية في بيرو ما يلي[٢٧]:-

- فكرة التعليم كأداة للتنمية الوطنية (الروحيـــة والاجتماعيـــة والاقتصاديـــة) وكأداة لتأكيد الذاتية الوطنية.
- المناخ السياسي والاجتماعي المحيط بالإصلاح والذي تتخذ فيـــه حكومـــة ثورية الإجراءات لتحولات اجتماعية كبرى في كل قطاعات الحياة.
- استخدام التعليم الأساسي كنواة لتنظيم الخبرات التعليمية لغالبية السكان.
- اعتناق مبدأ ازدواجية اللغة (أي استخدام لغتين) في النظام التعليمي كإجراء سليم للتنمية التربوية.
- التفاعل بين العمليات التعليمية وعمليات التغير الاجتماعي.
- استخدام التخطيط الكمي كأداة لتوجيه التغير الاجتماعي.
- كفاءة عمليات الإقناع المنظم وإعادة تدريب العاملين بالمدارس وصولاً إلـــى ضمان تأييدهم وتعاونهم.
- تعزيز مشاركة المجتمع في الشؤون التربوية عن طريق تحقيق اللامركزية والإدارية وإنشاء المجالس الملحقة.
- القيام بالبحوث المنهجية من أجل تطوير المناهج وإصلاحها.
- التنسيق بين التخطيط المركزي والمشاركة الفرديـــة والاســـتقلال الذاتـــي المحلي.

وفي بيرو يضع السياسة التعليمية الأجهزة المركزية بوزارة التربية في ليما حيث يوجد أربع مديريات عامة مسؤولة عن وضع السياسة التعليمية وتختص كل مديرية من هذه المديريات بأحد الفروع الرئيسية للنظام التعليمي، التعليم قبل المدرسة، والتعليم الأساسي العادي، والتعليم الأساسي من أجل العمل والتأهيل المهني والتعليم العالي وتتضمن مسئوليات هذه المديريات وضع الأسس لنشاطات المناهج في المستويات الدنيا وتحديد الأهداف التربوية العامة وإعداد الخطوط العامة الهادية، ووضع معايير التقويم ومقايسه، كما تتولى الأجهزة الإقليمية التابعة للوزارة مهمة التنفيذ وتيسير القواعد التي تضعها الأجهزة المركزية.

وتؤكد السياسة التعليمية على أن سلطة اتخاذ القرارات على الصعيد المركزي تظل في يد الحكومة الثورية، أما على الصعيد المحلي فإن مراكز التعليم الجماعية وما يتبعها من مجالس تشكل أجهزة المشاركة في صنع القرارات(٢٨).

هـ- إدارة التعليم الأساسي وتمويله:-

إن الإصلاحات التعليمية التي تمت في بيرو تطلبت إدخال العديد من التغيرات في البني الإدارية والتنظيمية ولكن أي هذه التغيرات هي التي تشكل تحديدات حقيقية؟

يفيدنا في الإجابة على هذا السؤال معياران: المعيار الأول هو أنه ينبغي ألا نأخذ في الاعتبار تلك التغيرات التي لا تعدو أن تكون مجرد استبدال أشخاص دون تغيير في الوظائف التي يقومون بها. أما المعيار الثاني فهو أن التغيير ينبغي أن يستهدف تحقيق هدف معين. وبغض النظر عن التغيير نفسه، فإن هذا يشكل تحديداً بالمعنى التربوي ولا يدخل في هذه التجديدات التي تأتي نتيجة زيادة الكفاءة التعليمية مقيسة من الناحية المالية. وباستخدام هذين المعيارين السابقين يمكننا أن نتعرف على ثلاث فئات رئيسية من التغييرات الإدارية والتنظيمية .أدخلت مع تطبيق التعليم الأساسي في بيرو هي(٢٩):

١- اللامركزية الإدارية:

كان من بين الانتقادات الرئيسية التي وجهتها خطة اينكا والتقرير العام إلى النظام التعليمي في بيرو أنه كان يتسم بالبيروقراطية والمركزية المفرطة، الأمر الذي أدى به إلى أن يكون نظاماً جامداً وجاء الإصلاح التعليمي، فقسمت البلاد إلى ثمانية أقاليم وثمانية وعشرون منطقة ومقابل ذلك خفض الوظائف التي يقوم بها الأجهزة المركزية بوزارة التربية، إذ تتولى الإدارة المركزية مسؤولية الرقابة المالية، إلى جانب إصدار التوجهات العامة لتسير عليها في المستويات الدنيا، ويبقى بعد هذا جهازان مركزيان لهما وظائفهما المباشرة هما: المعهد الوطني للبحوث التربوية وتطور التعليم، والمعهد الوطني للتعليم عن بعد، والغرض من تحقيق اللامركزية هو خلق طاقة على مستوى الأقاليم والمناطق لتقديم المعونة الفنية.

٢- إنشاء مراكز التعليم الجماعية:

تعتبر مراكز التعليم الجماعية من الأجهزة الإدارية المسؤولة عن سير التعليم الأساسي والتعليم قبل المدرسة في جميع أنحاء البلاد وتبين الخصائص البنيوية لهذه المراكز الأهداف التربوية الجديدة التي تسعى إلى تحقيقها، ويوجد المكتب الرئيسي لكل مركز في إحدى المدارس الكبيرة، وهو بمثابة القاعدة التي تمد المدارس الصغيرة وخاصة في الأقاليم المنعزلة بالموارد والمعونة، سواء فيما يتصل بالشئون الإدارية، أم المشورة الفنية، ويتم في كل مركز تشكيل فرقاء فنية يطلق عليها اسم "فرق الإرشاد التربوي" يضم كل فريق منها في العادة ثلاثة أو أربعة اختصاصيين بواقع اختصاصي واحد لكل من التعليم المبدئي (قبل المدرسة) والتعليم الأساسي العادي، والتعليم الأساسي من أجل العمل، والإرشاد التربوي، وتقوم هذه الخلية بوظيفة مزدوجة إذ تتولى ترشيد استخدام الموارد المتاحة، والعمل على رفع مستوى نوعية التعليم عن طريق الفرق.

أما الوظائف الرئيسية الأخرى فتتولاها البنية الخاصة بالمشاركة، وهي مجالس التعليم الجماعية، ويضم كل مجلس من هذه المجالس ما بين عشرة أعضاء وعشرين عضواً بالنسب التالية، ٤٠% من الأعضاء يمثلون طائفة المعلمين في مراكز التعليم الجامعية، ٣٠% يمثلون أولياء الأمور، و٣٠% يمثلون مختلف

المؤسسات المحلية ذات الطابع الاجتماعي الثقافي والمهني، ولا تعتبر هذه المشاركة وسيلة لإشعار المدارس برغبات المجتمع المحلي وحسب، بل إنها تعتبر القاعدة أو الأساس لتعبئة النشاطات المحلية لمعاونة مدارس التعليم الأساسي فيما تقوم به من أعمال.

٣- إنشاء بنية أساسية للتجديد التربوي المخطط:

صاحب إصلاح التعليم في بيرو إنشاء مؤسسات تستهدف تسيير عمليات التنفيذ وأهم هذه المؤسسات هو بلا شك "المعهد الوطني للبحوث التربوية وتطور التعليم"، الذي يقوم بإجراء البحوث وتطور المناهج والترقية المهنية للمعلمين ويشرف على نشاطات "إثارة الوعي" التي يقوم بها المدربون والذي لا شك فيه أن إعادة تنظيم الوظائف التي تقوم بها وزارة التربية بعامة، وتعزيز أجهزة التخطيط وإنشاء المؤسسات ذات الصلة مثل "المعهد الوطني للتعليم عن بعد" كل هذا من شأنه أن يمكن النظام من إجراء تغييرات دائمة على المدى الطويل.

أما بالنسبة لتمويل التعليم الأساسي فإنه في ظل اللامركزية الإدارية تم تحقيق اللامركزية في عملية وضع الميزانيات المالية وميزانيات الموظفين، فبعد أن كانت المكاتب المركزية في ليما هي التي تضع ميزانيات الأقاليم، أصبح لكل إقليم ميزانيته الخاصة به، موزعة على المشروعات المختلفة، والمزمع أن يؤدي تحقيق هذه اللامركزية في نهاية المطاف إلى اضطلاع كل مركز من مراكز التعليم الجماعية بمسؤولية تخطيط ميزانيته وإعدادها(٣٠).

و- المقررات الدراسية وطرق التدريس:

تشمل المقررات الدراسية للتعليم الأساسي العادي في بيرو على الجانب العملي والثقافي وتتدرج المقررات الدراسية العملية طبقاً للتدرج الصفوف، حيث تدور حول فكرة العمل المنتج واحترام العمل اليدوي في الصفوف الأولى، ثم يتدرب التلاميذ على بعض التدريبات العملية في الصفوف العليا.

أما الجانب الثقافي فقد أدخلت عليه إصلاحات نوردها فيما يلي:

١- أدخلت الرياضيات الحديثة في جميع البرامج لتحل محل الحساب التقليدي.

٢- الجزء الخاص بفنون اللغة في الدورة الأولى من التعليم الأساسي العادي يؤكد على استخدام اللهجات الإقليمية المختلفة في الفصول الدراسية بدلاً من استخدام الأسبانية (الأكاديمية).

٣- يدور تدريس العلوم الاجتماعية حول مفهوم إثارة الوعي وسيادة الضمير، مؤكداً على المساواة في العنصر والطبقة والجنس، معززاً احترام أهداف الثورة [٣١].

كما تدرس في التعليم الأساسي للعمل البرامج والمقررات التي تدرس في التعليم الأساسي العادي ولكن يكون التركيز على المهارات الفنية والعملية مثل هندسة السيارات، وأعمال البناء والتشييد والأخشاب والمعادن، والزراعة والتجارة والنسيج والهندسة الكهربائية وغير ذلك، والهدف من ذلك الإعداد الالتحاق بسوق العمل كي يسمح بمواصلة الدراسة لمرحلة أعلى والدراسة مسائية في بعض المناطق الريفية حيث يتم تجميع الطلاب في مجموعات يذهبون إلى الحقول أو المصانع. وتوجد برامج أخرى تعتبر مدعمة ومكملة للتعليم الأساسي كبرنامج محو الأمية، والتعليم التمهيدي للتعليم الأساسي، والتعليم الممتد ويشمل كل الأنشطة التي تقوم بها الدولة للتعليم غير النظامي. بهدف إتاحة الفرصة لتعليم مستمر [٣٢]. وتستلزم التغيرات الجذرية التي أدخلت على المناهج المدرسية إجراء تغيير في طرق التدريس والأنشطة التي تجرى داخل الفصول الدراسية من ذلك مثلاً: [٣٣]

- أن تدريس القراءة سيتبع الطريقة الكلية، بدلاً من اتباع الطرق التقليدية.
- أن تدريس الرياضيات الحديثة يعتمد على منح الأطفال الحرية في معالجة الأشياء، ومشاركتهم مشاركة إيجابية في نشاطات الفصل الدراسي، وفي هذا خروج أساسي على الطريقة التقليدية في تدريس الحساب التي تقوم على التلقين.

إن منهج المواد الاجتماعية يسعى إلى أن يناقش الأطفال الموضوعات المختلفة في مجموعات صغيرة، وأن يقوموا بتنفيذ برامج جماعية إلى غير ذلك من النشاطات. وفي هذا خروج عن الطرق المألوفة في التدريس داخل الفصول.

ز- إعداد المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة:

يعتبر المعلم بمثابة القناة لترجمة فلسفة التعليم الجديدة ترجمة عملية وهي الفلسفة التي تستهدف خلق إنسان جديد في مجتمع جديد. لذلك يخلق الأخذ بمفهوم التعليم الأساسي المستمر موقفاً يتوقع فيه المعلمين طوال حياتهم العملية، أن يظلوا دارسين مشاركين في عملية التعلم شأنهم في ذلك شأن تلاميذهم وأن تكون لديهم نفس الاهتمامات. ومن مطالب إعداد المعلمين أن يتعلموا إحدى اللغات الهندية خلال فترة تدريبهم ومن شأن هذا أن يجعلهم يقدرون دور الهنود في ثقافة بيرو، ومن ثم يتخلون عن سابق تحيزاتهم الطبقية والثقافية في عملية التدريس.

وأكدت خطة الإصلاح التربوي في بيرو على تدريب معلمي التعليم الأساسي، ووضع خطة مستقبلية لإصلاح التعليم الجامعي الذي يدخل في نطاقه إعداد معلم التعليم الأساسي.

ويعتبر إنشاء المعهد "الوطني للبحوث التربوية وتطوير التعليم" والمعهد الوطني للتعليم عن بعد من أهم الإنجازات التي حققها الإصلاح التربوي في بيرو، حيث يوكل إليهما تدريب المعلمين أثناء الخدمة حتى تتحقق أهداف التعليم الأساسي، ومن الجهود ما يلي:- (٣٤)

١- يتم التدريب عن طريق عقد الدورات التدريبية في المناطق والأقاليم وذلك للتغلب على بعد المسافات.

٢- يتم التدريب عن طريق "الدراسة بالمراسلة" وذلك نظراً لصعوبة إعفاء المعلمين من التدريس بالفصول لفترات طويلة، أو شغل أوقات فراغهم بالدراسة في دورات تدريبية يقيمون خلالها إقامة مستديمة في مكان انعقادها.

٣- بالنسبة إلى إعادة تدريب المدرسين، فقد تحول من نظام الدورات الطويلة (التي تستغرق خمسة أشهر) إلى نظام يتم فيه تدريب المجموعات في دورات قصيرة يفصل بينها فترات طويلة من المتابعة، وتتم هذه المتابعة من خلال الدراسة بالمراسلة والمشورة التي يقدمها القائمون على التدريب في المراكز القريبة عن طريق البريد.

٤- ويتم التدريب أيضاً عن طريق وسائل الاتصال الجماهيرية (الإذاعة، الصحافة، البريد) كما يصدر المعهد عدد من المطبوعات بصفة منتظمة وذلك للتغلب على وعورة المنطقة الجبلية.

٥- تعدد برامج التدريب فتشمل تكنولوجيا التعليم، التعليم بلغتين، التعليم عن طريق الفن، التعليم النفسي، الحسي، معوقات التعلم، الإدارة التعليمية، مبادئ الإحصاء.

٢- التعليم الأساسي في الهند

أ- مدخل تاريخي:

الهند دولة شاسعة مترامية الأطراف تقدر مساحتها بحوالي ٣٢٨٧٢٦٣ كم٢، وهي تشبه مثلثا ثبتت قاعدته في القارة، ويفصله عن بقية قارة أسيا جبال الهيمالايا المرتفعة، وتبلغ مساحة الحدود الهندية (١٥٢٠٠) كيلو متراً مربعاً، وأن طول الساحل الهندي (٥٧٠٠) كيلو متر. وتتكون الهند من ٢٣ ولاية، وثمانية أراضي اتحادية، والهند نظامها السياسي جمهوري، تتمثل السلطة التشريعية في مجلس النواب، ويمارس مجلس الوزراء السلطة التنفيذية، ويرأس الولايات حكام تعينهم الحكومة الاتحادية، ومجالس نيابية منتخبة ويدير الأراضي مفوضون عن رئيس الجمهورية، ويوجد إلى جانب الحكومة المركزية حكومات محلية في الولايات المختلفة، حيث تنص المادة (٤٠) من الدستور على أن تعمل حكومات الولايات على إنشاء مجالس قرى يعهد إليها بالمسئوليات وتقدم لها المساعدات بحيث تعمل كوحدات للحكم الذاتي.

وقد تكونت فعلاً هذه المجالس لكل قرية، أو لكل مجموعة من القرى، وتوجد مثل هذه الحكومات في المدن وهي منتخبة عادة، وكل ولاية في الهند مقسمة إلى وحدات إدارية يطلق عليها (مقاطعات أو مراكز) وهذه بدورها تنقسم إلى بلوكات تمثل وحدات التنمية الأساسية في الهند)، البلوك حوالي (١٠٠) قرية، تغطي في العادة مساحة حوالي (١٦٠) ميلا مربعا وبها (٦٠,٠٠٠- ٧٠,٠٠٠) نسمة.

والهند دولة متعددة اللغات، فمن اليسير أن تسمع إلى لغتين أو ثلاث في شوارعها، وهناك خمس عشرة لغة فقط يعترف بها الدستور الهندي من بين مئات اللغات، فضلاً عن (١٦٥٢) لهجة مختلفة [٣٥].

الهند أرض القرى حيث "يوجد بها ما يقرب من (٩٠٠) ألف قرية تقريباً يعيش فيها ٥٠٧,٦ مليون نسمة، من بين ٦٦٥,٣ مليون نسمة طبقاً لإحصاء ١٩٨١ [٣٦]. وسكان الهند الريفيون ليسوا طبقة متجانسة بل مقسمون إلى أقسام عدة ذات مصالح متضاربة، ومن المتوقع أن تكافح هذه الأقسام من أجل التحكم في الموارد والخدمات، ومن أجل كسب وضع اجتماعي في داخل الهيكل الموجود، بدلا من الجري وراء التغييرات في التركيب الاجتماعي. والغالبية العظمى من السكان يشتغلون بالزراعة، وما يرتبط بها من أنشطة مثل الصناعات الريفية والحرف اليدوية والصناعات المنزلية، ومع ذلك فإن الإنتاج الخاص بالفرد منخفض جداً، فطبقاً للإحصاء الأخير (١٩٨١) فإن ما يقرب من (٧٩%) من مجموع القوى العاملة في الهند تشتغل بالزراعة ولكن القطاع الزراعي ينتج أقل من (٥٠%) من مجموع الدخل القومي، وهذه النسبة تستخدم في الإنفاق على (٨٠%) من سكان الريف [٣٧].

أما الديانات المنتشرة بالهند، فتوجد من بين العديد من هذه الديانات (الديانة البوذية، والسيخية، والمجوسية، إلى جانب الديانة الإسلامية والديانة المسيحية والديانة اليهودية). "وقد كان لاتساع مساحة الهند وتعدد لغاتها وأجناسها ودياناتها مبرراً كافياً لأن يطلق عليها شبه القارة الهندية، ومبرراً أيضاً لما واجه النظام التعليمي الهندي من صعوبات خاصة بعد الاستقلال" [٣٨]. وقبل عام ١٩٧٤ كان اهتمام الهند الأول موجهاً نحو الحصول على الاستقلال والحرية من طغيان الاحتلال الإنجليزي، كيف لا؟ "وقد خلق الاستعمار نظام تعليمي طبقي، فقد اقتصر على طبقات معينة مع إهمال بقية طبقات المجتمع مما أدى إلى المحافظة على النظام الطبقي الذي كان قائماً وتدعيمه، كما أن استعمال اللغة الإنجليزية في أعمال الحكومة وفي التعليم زاد من الهوة التي تفصل بين هذه الطبقات، كما أن الإدارة الإنجليزية لم تتخذ من النظام التعليمي القديم (النظام الهندي) أساساً لها بل هي

أهملته وعملت على تدميره وإضعافه، وسنت النظام الجديد على النمط الذي كان قائماً في إنجلترا وقتها بهدف طبقة تمثل حلقة الوصل بين الحكام الإنجليز والمحكومين من عامة الهنود. وكجزء من الصراع في سبيل الحرية في الهند تمت محاولات عديدة لإنشاء نظام تعليمي خارج النظام التعليمي الرسمي الذي كانت تحكمه الإدارة البريطانية،[٣٩] من هذه المحاولات، محاولة التعليم الأساسي على يد غاندي.

ب- مفهوم التعليم الأساسي وفلسفته في الهند:

نشأ مفهوم التعليم الأساسي في الهند على يد غاندي وذلك لأنه أدرك أن العمل هو العلاج الأساسي لمشكلة الهند الأولى وهي الفقر، ونظر غاندي إلى نظام التعليم القائم فوجد أنه يؤدي إلى عكس الهدف المطلوب، وقد قال غاندي (مهما كانت طبيعة النظام التعليمي الذي يصلح للدولة الأخرى فإن الهند التي يعمل (٨٠%) من سكانها بالزراعة، ولا يعمل بالصناعة إلا حوالي (١٠%) فإنه تكون جريمة كبرى إذا جعلنا التعليم مجرد محو للأمية، وتحويل الأولاد والبنات إلى أشخاص غير صالحين للعمل اليدوي، وفي الحقيقة فإنني أقرر أنه لما كان الجزء الأكبر من وقتنا موجه للعمل لكسب قوت اليوم، فإن أطفالنا يجب أن يتعودوا منذ نعومة أظفارهم على احترام هذا العمل، ولا يجب أن يعلموا احتقار العمل اليدوي وأنه من الأمور المخزية، فإننا نجد أن أبناء المدارس عندنا ينظرون إلى العمل اليدوي بأنفه، إن لم يكن باحتقار، ولذا فقد أراد غاندي نظاماً تعليمياً مبنياً على العمل وعلى غرس احترام العمل اليدوي، وأصبح هذا هو أهم أسس مشروعه للتعليم الأساسي.

وقد أعلن غاندي عن فكرة التعليم الأساسي لأول مرة في مؤتمر تعليمي عقد في Wardha في عام ١٩٣٧، فقد أعلن عن حاجة الهند إلى نوع جديد من التعليم وأن هذا التعليم يجب أن يصبح عاماً ومتاحاً لكل ولد ولكل بنت ابتداء من سن الالتحاق بالمدرسة، وأن هذا النظام يحتاج إلى مبالغ مالية ضخمة ليصبح عاماً ومتاحاً للجميع، وأن هذه المبالغ لا يمكن توفيرها عن طريق جمع الضرائب، قدم

حلاً ثورياً لهذه المشكلة التمويلية- ذلك أنه إذا كان العمل سيصبح أساساً ووسيلة أساسية للتعليم، فلا يمكن استخدام هذا العمل في التعليم وفي خلق المهارة التي يمكن بدورها أن تخلق الثروة، وكان غاندي مقتنعاً بأن هذا يمكن أن يحدث، وكان مقتنعاً بأن الطريقة الوحيدة التي تمكن أن تجعل التعليم متاحاً للجميع هي أن يجعل التلاميذ يكسبون من خلال عملهم، وأن يسهموا من خلال هذا العمل في خلق وإنشاء المدارس، وقد ناقش المؤتمر هذه الآراء التي قدمها غاندي ثم انتهى إلى المقترحات التي وافق عليها المؤتمر بالإجماع وهي(٤٠):

١- يرى المؤتمر أن تعليماً مجانياً وإلزامياً لمدة سبع سنوات يجب أن يقدم في كل أنحاء الهند.

٢- يرى المؤتمر أن لغة التعليم يجب أن تكون اللغة المحلية.

٣- أن المؤتمر يوافق على الاقتراح الذي تقدم به المهاتما غاندي والذي ينادي بأن العملية التعليمية يجب أن تدور حول نوع من العمل اليدوي المنتج، وأن عملية تنمية القدرات وتدريب المهارات يجب أن تدور كلها حول حرفة مختارة في ضوء ظروف البيئة والطفل.

٤- يتوقع المؤتمر أن يصبح هذا النظام بالتدريج قادراً على سد نفقات المعلمين ويلاحظ أن المؤتمر لم يوافق تماماً على تصور غاندي من قدرة النظام على تمويل ذاته.

٥- يرى المؤتمر تشكيل لجنة للإشراف على المدارس الابتدائية التي تطبق بها التجربة وأن تسمى بالمدارس الأساسية تمييزا لها عن المدارس الابتدائية العادية.

ويمكن القول بأن التعليم الأساسي ولد رسمياً بعد هذا المؤتمر، وقد عين المؤتمر لجنة برئاسة الدكتور زاهر حسين لوضع منهج تفصيلي على ضوء الخطوط العريضة السابقة، على أن تتقدم اللجنة بتقريرها إلى رئيس المؤتمر، وفي فبراير ١٩٣٨ تقدمت اللجنة بتقريرها إلى غاندي رئيس المؤتمر؛ فوافق عليه وأحاله إلى لجنة العمل في البرلمان الهندي لتنفيذه، وقد وافق البرلمان بدوره على المشروع عام ١٩٣٨(٤١).

وفي عام ١٩٤٤ كان عدد مدارس التعليم الأساسي في الهند لا يتجاوز ٢٦٩ مدرسة، إلا أن هذا العدد قفز بعد عام ١٩٤٦ إلى ٣٣٧٣٠ مدرسة أساسية، إلا أن هذا العدد كان يشمل ٣١٩٧٩ مدرسة في ولاية أوتاريراويش حيث حولت حكومة الولاية كل المدارس الابتدائية إلى مدارس أساسية. وقد استمر هذا النمو في التعليم الأساسي خلال الخطة الخمسية الثانية؛ فقد وصل عدد المدارس الأساسية إلى ١٠٠,٠٠٠ مدرسة أي أكثر من ضعف العدد في نهاية الخطة الأولى.

واستمرت تجربة الهند في التعليم الأساسي ونمت بناء على عقد المؤتمرات الخاصة به والتي كانت تسعى دائماً إلى تطويره والتغلب على السلبيات التي تواجهه، وعرف بعد ذلك أن "التعليم الأساسي هو الذي "يمثل الحد الأدنى من المعلومات والمهارات اللازمة لإعداد المواطن الهندي، للعمل في بيئته المخلية في الريف أو الحضر، أو لجعله قادراً على مواصلة تعليمية في المراحل التالية"(٤٢).

ج- البنية التنظيمية:

ويشكل التعليم الأساسي في السلم التعليمي في الهند القاعدة الأساسية الإلزامية الذي تمتد لتصل إلى ثمان سنوات تبدأ من سن السادسة وتنتهي عند سن الرابعة عشرة وتنقسم إلى حلقتين:(٤٣)

الحلقة الأولى: مدتها خمس سنوات تمتد من الصف الأول إلى الصف الخامس من سن ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات وتسمى بالمدرسة الأساسية الصغرى.

الحلقة الثانية: مدتها ثلاث سنوات تمتد من الصف السادس حتى الصف الثامن، من سن ١١ سنة إلى سن ١٣ سنة. وتسمى بالمدرسة الأساسية العليا.

ويوضح ذلك في الشكل التالي:

شكل يبين بنية التعليم الأساسي في الهند

السن	الصفوف	نوع المدرسة	المرحلة
١٣	الصف الثامن	المدرسة الأساسية العليا	مرحلة التعليم الأساسي
١٢	الصف السابع		
١١	الصف السادس		
١٠	الصف الخامس	المدرسة الأساسية الصغرى	
٩	الصف الرابع		
٨	الصف الثالث		
٧	الصف الثاني		
٦	الصف الأول		
		رياض الأطفال	

ويلاحظ على بنية التعليم الأساسي أن مدتها ثمان سنوات مقسمة إلى حلقتين، ويرجع ذلك إلى ظروف الهند الاقتصادية التي تجعل مدة الإلزام لا تصل إلى أكثر من ذلك.

د- السياسة التعليمية وأهداف التعليم الأساسي في الهند:

وفي ضوء ما سبق فإن من أولويات السياسة التعليمية في الهند منذ الاستقلال تقديم تعليم إلزامي لجميع أبناء الشعب، فقد نص الدستور الهندي على توفير التعليم الإلزامي لجميع الأطفال في الهند حتى سن الرابعة عشرة خلال فترة زمنية مدتها عشر سنوات.

وقد أخذت السلطات الهندية على عاتقها تنفيذ ما جاء في نص هذا القانون في الولايات والمناطق الحضرية ابتداء من العام الدراسي ١٩٧٥/ ١٩٧٦. لما أوصت اللجنة العليا للتعليم بإيجاد نوع من التعليم الإلزامي لبعض الوقت مدته عاما واحدا

لهؤلاء الأطفال من سن ١١- ١٤ والذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالنظام التعليمي المدرسي، وذلك بهدف رفع المستوى التعليمي لجميع الأطفال في الهند.

نص الدستور الهندي الصادر في ١٩٥٠ في المادة ٤٥ على أن الدولة سوف تقدم في بحر عشر سنوات من صدور هذا الدستور تعليماً مجانياً إلزامياً لكل الأطفال في الهند من سن السادسة إلى سن الرابعة عشرة، وقد أخذت الحكومة تبذل الجهود الكبيرة للتوسع في التعليم الأساسي سعياً وراء تحقيق هذا النص الدستوري[٤٤].

"وقد أكدت الخطة الخمسية السادسة (٧٨/٧٩- ٨٢/٨٣) على توفير تعليم إلزامي أولي موحد لجميع الأطفال من سن السادسة حتى سن الرابعة عشرة، تمتد من الصف الأول حتى الصف الثامن."[٤٥] معنى ذلك أن مدة الإلزام في الهند ثمان سنوات. وحاولت حكومة الولايات أن تحقق هذا التعليم الإلزامي لجميع أبناء الشعب إلا أن الظروف الاقتصادية تحول دون تحقيق نسبة استيعاب عالية فحسب "إحصاء عام ١٩٧٣ هناك ٥٣٠٩٦٨ قرية تخلو من المدارس أو الفصول الابتدائية" [٤٦]

ويهدف التعليم الأساسي في الهند إلى:

١- تعليم وممارسة الحياة الصحية السليمة كفرد وكجماعة.

٢- تنمية الطفل عقلياً لمساعدته على التكيف النفسي في حياته.

٣- مساعدته على اكتساب المعارف وإتقانها واكتساب طرق التفكير السليم والابتكار.

٤- إتاحة الفرصة للتلميذ للاشتراك في الأنشطة المختلفة سواء في المدرسة أو خارجها، واكتسابه كيفية إقامة العلاقات الاجتماعية السليمة وممارسة الحقوق والواجبات بطريقة ديمقراطية في جماعته.

٥- مساعدة الطفل على فهم القيم الإنسانية وإدراك معناها وتشجيعه على اتباعها.

٦- اتباع النظام في المدرسة الأساسية يساعد الطفل على تنظيم حياته واتباع السلوك السليم.

٧- إكساب التلميذ المعارف والخبرات التي تساعده على عمليات البيع والشراء ومقابلة متطلبات الحياة على المستوى الفردي والاجتماعي.

٨- مساعدة التلميذ على اكتساب المعارف والخبرات والاتجاهات المطلوبة للتقدم الاقتصادي والتنمية في حياته الفردية والاجتماعية.

٩- مساعدة التلميذ على فهم البناء الاجتماعي والديمقراطي وتشجيعه على ممارسة هذه القيم من حقوقه وواجباته ومسئولياته كمواطن.

١٠- مساعدة التلميذ على توسيع مداركه وفهمه على المستوى القومي والعالمي.

هـ- إدارة التعليم الأساسي وتمويله في الهند[٤٧]:

وضع الدستور الهندي المسئولية الأساسية في العملية التعليمية على عاتق الولايات ولم يترك للحكومة المركزية إلا مسئوليات محددة، فعلى مستوى الولاية نجد أن هناك وزيراً للتعليم يساعده سكرتير التعليم، وليس من الضروري أن يكون الوزير متخصصاً في التعليم. بل إن أغلب الوزراء ليسوا كذلك فعلاً، ولذا يعتمدون إلى حد كبير على الجهاز التعليمي الدائم الموجود في الولاية، ويعتبر مدير التعليم في كل ولاية مسئولاً عن وضع القرارات الحكومية المتعلقة بالتعليم موضع التنفيذ، أو هو حلقة الوصل بين آلاف المعاهد التعليمية في الولاية وبين حكومة الولاية، وهو الذي يجعل الحكومة على علم دائم بمجريات الأمور في فروع التعليم المختلفة ومدى التقدم الهادف، وردود فعل الناس إزاء النظام واحتياجاتهم هو عين وأذن حكومة الولاية في ميدان التعليم، وهو عادة لا يصل إلى منصبه إلا بعد خبرة طويلة في مجال العمل التعليمي سواء في الإدارة التعليمية أو كمفتش، وهو بمثابة المستشار التخصصي للوزير، وفي بعض الولايات يجلس إلى جانب الوزير في اجتماعات المجلس التشريعي، وهو المسؤول عن إدارة التعليم في كل الولاية التي تشمل عدداً كبيراً من المناطق المحلية وآلاف المدارس، وهو يشرف على عدد كبير من السلطات المحلية المفوضة في شئون التعليم الأولي.

وكل الولايات تقريباً لديها مجالس استشارية للتعليم، إلا أن بعضها لديه مجلس استشاري واحد عام يتفاعل مع كل القضايا التعليمية، والبعض الأخر لديه عدد من المجالس الاستشارية المتخصصة، والبعض الثالث لديه النوعين من المجالس. وللإدارة التعليمية في الولاية السلطة الكاملة على كل من التعليمين الأساسي والثانوي، وفي أغلب الولايات فإن الأقاليم المحلية سواء كانت كبيرة أو صغيرة تتولى إدارة شئون التعليم الأساسي بها، وفي قليل من الولايات يقتصر هذا على الأقاليم الكبيرة دون الصغيرة في الوقت الذي تدفع فيه الأقاليم الصغيرة نصيبها في تكاليف التعليم الأساسي دون أن يكون لها صوت في إدارته.

وقد تميزت المدارس الأساسية بنوع متطور في إدارتها حيث اتبعت هذه المدارس أسلوب الحكم الذاتي؛ فهي تدار بطريقة تسمح بتدريب التلاميذ على الحكم الذاتي، والاعتماد على النفس، والقدرة على إدارة المناقشات، والتخطيط واتخاذ القرارات، حيث يشترك المدرسون والطلاب في إدارتها في صورة لجان وزارية، فهناك وزير للعمل والخدمات الاجتماعية، ووزير للرياضة والصحة، وكل وزير يختار ما بين أربع أو ست طلاب لمساعدته.

أما عن **تمويل التعليم الأساسي** فمصادره متعددة منها:

١- **الحكومة المركزية**: تسهم في الإنفاق التعليمي بقدر ضئيل جداً لا يزيد عن ٥%.

٢- **حكومات الولايات**: نظراً لأن التعليم من مسئولية الولايات؛ فهي التي تعمل على نشره وتطوير قطاعاته المختلفة، وإنشاء المشروعات التعليمية الجديدة مثل مشروعات التعليم الأساسي وتعليم الكبار.

٣- **السلطات الإقليمية**: وهي مسئولة أساساً عن التعليم الأساسي في أقاليمها إلا أن بعضها ينفق على التعليم الثانوي، وكل ولاية تضع القواعد الخاصة بها على حدة.

٤- **السلطات المحلية (مستوى القرية)**: ينص الدستور الهندي على أن تعمل الولايات على إنشاء ما يمكن أن يسمى بالمجالس القروية، وتفويضها السلطات التي تمكنها من أن تلعب دور الحكومة المحلية، ولذا فقد أعطيت هذه المجالس

سلطة تنظيم التعليم الأساسي بها بل إن بعض الولايات ألزمت هذه المجالس بالإنفاق على التعليم الأساسي بها.

٥- **المصروفات المدرسية:** تشكل المصروفات المدرسية جزءاً هاماً من الدخل التعليمي، وهي تتوقف على معدلات الالتحاق بالمدارس ومقدار المصروفات، وفي السنوات الأخيرة أصبح التعليم الأساسي إلزامناً، واندفعت أعداد كبيرة للالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي. ومقدار هذه المصروفات يختلف من ولاية لأخرى بل في بعض الأحيان من إقليم لآخر داخل نفس الولاية، ومن الطبيعي كذلك أن تختلف المصروفات المدرسية في المدارس الخاصة عنها في المدارس الحكومية.

٦- **المعونات الأجنبية:** وهي المساعدات التي تقدمها بعض الهيئات الدولية والأجنبية مثل اليونسكو وغيرها من الهيئات التي تسعى لمساعدة الدول النامية.

و- الخطة والمقررات الدراسية:

اهتمت حكومة الهند بتحسين التعليم الأساسي عن طريق إجراء تغييرات في المناهج تتضمن تقديم خبرات العمل، وربط الدراسات الاجتماعية والعلوم بالبيئة وبتعليم المواطنة، مشاركة الأفراد في البرامج المدرسية.

لذلك نفذ مشروع إعادة تجديد في التعليم الأساسي لمقابلة الحد الأدنى للحاجات التعليمية للأطفال وبخاصة المحرومين اجتماعياً وتزويدهم بالمهارات التي يمكن أن يستخدمونها في الزراعة المحلية والصناعة، والحرف اليدوية مع التركيز على الجوانب العملية للتعليم بدلاً من الجوانب النظرية، مراعاة انتقاء المهارات العملية وفقاً للموارد والحاجات المحلية. فمثلاً يقدم للبنات تدريب على الزراعة والصناعات الزراعية، والحرف المختلفة مثل: الحياكة والتطريز، وصناعة الحلي، والطهو، وإعداد الوجبات الغذائية، وحفظ الطعام وتخزينه، ورعاية الطفل، وذلك في الأماكن التي يتردد فيه النساء على الحقول، ويسهم المنهج أيضاً في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية، وذلك بتشجيع الأطفال على التحدث عما يلاحظون ويختبرون سواء في المدرسة أو في المنزل. ويؤكد المنهج على الدراسات البيئية في الصفين الأول والثاني بهدف تعريف الطفل ببيئته الاجتماعية والطبيعية، وتنمية

الحس العلمي، وذلك بتعويد الطفل على جمع الأشياء المختلفة من البيئـــة. وإعـــداد تقارير وصور ونماذج مجسمة بسيطة للمباني والسيارات والمشاهد المحيطة به(٤٨).

وخطة الدراسة في الصفوف الخمسة الأولى في إطار منهج مدرسة التعليـــم الأساسي تتضمن المواد التالية(٤٩):-

١- اللغة الأم: وهي الوسيلة الأساسية للتعليم.

٢- الدراسات الاجتماعية: تعد جزءاً من دراسة البيئـــة فـــي الصفيـــن الأول والثاني بينما تكون مادة مستقلة في الصفوف التالية.

٣- الرياضيات: ويعتمد التلميذ على مواقف الحياة الفعلية في تعليـــم الأعـــداد والعمليات المستقبلية.

٤- العلوم:وتتناول البيئة الطبيعية والاجتماعية في الصفين الأول والثاني فـــي مقرر واحد يفصل في مقررين في الصفوف التالية.

٥- برنامج خبرة العمل: ويستهدف إعطاء التلاميذ الفرصة للعمـــل بأيديـــهم، حتى يتمكنوا من تنمية مهاراتهم الضرورية، واتجاهاتهم الصحيحـــة نحـــو العمل، وتتضمن الغزل والنسيج، صناعة الجلود، أعمال الصلصال، الحرف المنزلية، تجليد الكتب ... الخ

٦- التربية الفنية: وتستهدف مساعدة التلاميذ على التعبـــير عـــن مشـــاعرهم وتصوراتهم وأفكارهم.

٧- التربية الصحية والبدنية: وتقدم للتلاميذ خبرات تساعدهم على تنميـــة روح المشاركة، وتكوين عادات واتجاهات حسنة.

ولكي يحقق المشروع أهدافه المرجوة أوصى المجلـــس القومـــي للبحـــوث التربوية والتدريب- وهو المجلس المسئول عن تطوير التعليم فـــي الـــهند -إقامـــة علاقات وطيدة بين المدرسة والمجتمع، نظراً لأن المدرسة هي مركـــز نشـــاطات المجتمع المحلي، كما أوصى بأن تقوم المدرسة بدراســـة مشـــكلات واحتياجـــات المجتمع المحلي، ومساعدة التلاميذ على تنفيذ مشروعات صغيرة تفيد في سد بعض هذه الاحتياجات على أن يزود المجتمع المحلـــي المـــدارس بالإمكانـــات الماديـــة والطاقات البشرية من فلاحين وحرفيين يساهمون في برامج خبرة العمل التي تقـــدم

للتلاميذ، أما من حيث الوقت المخصص للمقررات الدراسية فيلاحظ عليه أن الوقت المخصص للعمل الحرفي (برنامج خبرة العمل) يتزايد تدريجياً مع ترتيب الصفوف في مدرسة التعليم الأساسي، وتزداد أيضاً نسبته بالمقارنة إلى نسبة المقررات الأكاديمية، كما أن مدة برنامج خبرة العمل مقسمة إلى فترات.

ز- إعداد المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة:

رأى المسئولون عن التعليم في الهند، أن التعليم الأساسي يحتاج إلى نوعية من المعلمين ذوي مستوى مرتفع جداً من التعليم ومن الثقافة بالإضافة إلى نوع من التدريب يمكنهم من أداء المطلوب منهم، والأهم من هذا أنه يحتاج إلى نوعية من المعلمين تؤمن بجدواه وفلسفته، ولديها الاتجاهات الصحيحة إزاء الطفل والمجتمع، ذلك أن التعليم الأساسي يحتاج إلى أن نوفر الجو الملائم لنمو الطفل إلى أقصى حدود قدراته عن طريق العمل والنشاط بالتعليم، ومن خلال العمل التعاوني أو المشترك، أي التركيز على التعاون وليس على التنافس وعلى المشاركة وليس الامتلاك والاستحواذ. وهذا النوع من التعليم يضع عبئاً كبيراً جداً على المدرس على وجه الخصوص، فلا يكفي أن يكون التعليم العام للمدرس كافياً بل يجب أن يدرب على التعليم من خلال النشاط والخبرة في الحياة الحقيقية والفعلية وحيث يشكل العمل المنتج عنصراً أساسياً. وفوق هذا يجب أن يكون المعلم على دراية بحاجات المجتمع وظروفه وقادراً على مساعدة الطفل على النمو كشخص مسئول ومواطن فعال وإيجابي في المجتمع.

وبالنظر إلى المعايير السابقة والمتطلبات الآنفة ومطابقتها على الواقع رأى المسؤولون أن هذا الواقع لا يشير أبداً إلى إمكانية تحقيق هذه المتطلبات من المعلم، ذلك أن نسبة كبيرة جداً من معلمي التعليم الأساسي من خريجي المرحلة الابتدائية العليا، وفي أحسن الأحوال من خريجي المرحلة الثانوية العليا، ومدة التدريب المهني لا تتجاوز عاماً واحداً فقط في معاهد إعداد معلمي التعليم الأساسي.

من هنا رأى المسئولون أنه لابد من استحداث مؤسسات تدريب في أثناء الخدمة، وبانتهاء العام الأول لتطبيق التعليم الأساسي، ثم إنشاء سبعة عشر مركزاً

لتدريب المعلمين، ثم وصل عددها ٤٨٢ مركزاً للتدريب في عام ١٩٥٦/٥٥، كما وضعت التسهيلات لفتح عدد من هذه المراكز في المجتمعات الحضرية. ويقوم الآن "المركز القومي للبحوث التربوية والتدريب" بتقديم برامج هادفة واسعة النطاق لتدريب المعلم من خلال الكليات الإقليمية في بعض الولايات، وبالنسبة لبرامج التدريب فتشمل الجوانب النظرية والعملية معاً، حيث يتناول المعلمين المبادئ التربوية والاجتماعية لتجربة التعليم الأساسي، كما يتدرب كل منهم على حرفة أساسية واحدة وتنظم هذه البرامج على منهجين هما(٥٠):

- **منهج الفترة القصيرة:** ومدته سنة واحدة ومقرراته مختصرة جداً، وقد عُمل به في بداية إدخال مشروع التعليم الأساسي في الهند، ويتم في مدارس التدريب الأساسية.
- **منهج الفترة الطويلة:** ومدته ثلاثة سنوات ومقرراته شاملة لجميع جوانب التعليم الأساسي، ويتم في كليات التدريب، ويقيم المعلمون أثناء فترته في فنادق بالقرب من مكان التدريب.

يقوم حالياً المركز القومي للبحوث التربوية والتدريب بتنفيذ هذه البرامج في بعض الولايات بالتعاون مع كليات ومدارس تدريب المعلم بالولايات الهندية. ومنظمة اليونسيف التي تدعم هذه البرامج بالوسائل اللازمة. وقد قام المركز أخيراً بتدريب بعض المعلمين تدريباً جيداً ثم إيفادهم إلى المدارس لتدريب المعلمين بها.

٣- التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية

أ- مدخل تاريخي:

المستقرئ لتاريخ التعليم في مصر، يجد أن نشأة التعليم الحديث، ارتبطت بعصر محمد علي، فقد أراد تحديث المجتمع المصري، بتحديث التعليم فيه. نظراً لظروف الحياة المصرية في ذلك الوقت، فقد اضطر إلى إنشاء نظامين للتعليم: أحدهما تعليم ديني تقليدي شعبي ممثلاً في الكتاتيب، لم يلق أي اهتمام منه، والأخر تعليم مدني حديث أجنبي مستورد، أعده لطبقات من المقربين والقادرين على دفع نفقاته.

ورغم الجهود التي بذلت في عهد خلفاء محمد علي، إلا أن هذه الازدواجية استمرت، وقد عمدت سلطات الاحتلال الإنجليزي إلى محاربة التعليم الابتدائي وتدعيم الازدواجية في هذه المرحلة، وكان لابد من ثورة شاملة تصلح نظام التعليم، وهذا ما قامت به ثورة ٢٣ يوليو عام ١٩٥٢، حيث اتجهت إلى إصلاح التعليم، وقضت نهائياً على الثنائية والازدواجية في التعليم، فقد أصدرت قوانين مختلفة لتنظيم التعليم منها قانون رقم ٢٤٣ لسنة ١٩٥٢ الذي يعتبر علامة بيئية في التعليم المصري، والقانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ الذي نص على أن يكون تعليم المرحلة الابتدائية إلزامي ومدته ست سنوات، والقانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ وأخيراً القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، الذي طور مسار التعليم وحدث محتواه بعد أن اصطبغ بالصبغة النظرية وأهمل الجانب العملي.

والتعليم الأساسي ليس فكراً تربوياً جديداً على المجتمع المصري، إنما هناك محاولات، وتجارب في تاريخ التعليم المصري، ربطت بين الجوانب النظرية والجوانب العملية نذكر منها:

بدأت المحاولات الأولى لربط التعليم بالعمل، بتقديم لون من التعليم لتلاميذ المرحلة الأولى، يتم فيه المزج بين المواد النظرية، وبين دروس عملية وتمارين تطبيقية، ترتبط بالبيئة واحتياجاتها ارتباطاً مباشراً، وهذا ما نلحظه في ذلك المشروع الضخم، الذي خطط له بدقة تامة عام ١٨٨٠م، فيما سمي **بمشروع التعليم القومي**، الذي وضعه قومسيون المعارف، وكان يقضي بإنشاء ثلاثة مستويات من مدارس المرحلة الأولى، يشير بالنسبة لمدرسة المستوى الثاني إلى أن تلاميذها يفترض دراستهم لمبادئ الدين والقرآن والمطالعة والكتابة والنحو والحساب، وشيئاً من الموازين والمقاييس وجغرافيا مصر وتاريخها، وتمارين عملية على قياس السطوح والحجوم والرسم الخطي، ويتلقون تدريبات رياضية[٥١].

وعلى غرار هذه المدرسة "أنشأ الخديوي عباس حلمي الثاني في ١٨٩٤، مدرسة لتعليم أبناء سكان (العزبة المتمدنه)، وقد اتجهت هذه المدرسة في تعليم موادها للتلاميذ اتجاهاً وظيفياً، ففي دروس الحساب كان التلاميذ يتدربون عملياً على القبان، واستعمال الموازين وطريقة التعامل مع الصراف، وفي ثنايا دروس

اللغة العربية، كانوا يتدربون على تحرير عقود البيع والشراء والإيجار وتحرير الشيكات(٥٢).

وفي سنة ١٩١٦ أنشأت وزارة المعارف **المدارس الراقية** للبنين والبنات، لتكون بمثابة الحلقة المتممة لحلقة التعليم الأولى "وكانت مدة الدراسة بهذه المدارس أربع سنوات، وتضمنت خطة الدراسة بعض أوجه النشاط العمل كالنسيج والفخار والمعادن(٥٣) وكانت تعد هذه المدارس نوعاً من التعليم الأولي، تتحقق فيه سمات التعليم الأساسي، لأنها تهدف إلى "تقوية مواهب الطلبة، وتنمية استعداداتهم، لكي يتسنى لهم التبكير في دخول معترك الحياة، وبحيث يكونوا قادرين على مزاولة أي عمل (٥٤) ولكن سرعان ما ألغيت هذه المدارس لعدة أسباب منها: أنه لم يسبق إنشاءها تخطيط سليم لها، ومنها أنه لم تمنح خريجها حق دخول المدرسة الثانوية، ومنها أن الأستاذ القباني الذي تبني هذه التجارب الرائدة قد ترك الوزارة وتولى غيره المسئولية.

وفي عام ١٩٢٥ ظهرت **مدارس العمالة**، وهي التي عرفت باسم "**مدارس الحقول**، وقد سميت بهذا الاسم؛ لأن منهج الدراسة بها يجمع بين المواد النظرية والعملية، ويرجع الفضل في إنشاء هذه المدارس إلى بعض المربين المصريين وعلى رأس هؤلاء، المربي عبد العزيز جاويش الذي أقام هذه المدارس على فلسفة هامة وهي أن التجارب علمتنا أنه لا يجوز الاقتصار على إنماء العقل عن طريق الأذن والعين، بل يجب أن يكون لليد نصيب في التدريب على الصناعات والزراعات التي هي قوام سعادتنا الحيوية"، ولكن هذه التجارب لم يكتب لها النجاح لاعتبارات كان منها "أن هذه المدارس لم تراع الظروف المحيطة بها، وهي إمكانية الاتصال بين المدرسة وبين الحقول، والمصانع والحرف المختلفة(٥٥)، وأن "مجالس المديريات عجزت عن الوفاء باحتياجات هذه المدارس، وعدم اهتمام الآباء بإرسال أطفالهم للعمل، أو ربما عدم تهيؤ فرص العمل أمامهم فانقطع التلاميذ عن العمل، وعن التعليم معاً(٥٦).

وفي مطلع الأربعينات أنشأت الوزارة **المدارس الأولية الريفية** يتلقى فيها التلاميذ التعليم الزراعي، والصناعات الزراعية، إلى جانب الدراسة المعتادة

بالمدارس الأولية [٥٧]، وعلى غرار ذلك بزغت تجربة **مدرسة قرية المنايل** في أواخر الأربعينات، والتي تبنتها رابطة التربية الحديثة، وجمعية الدراسات الاجتماعية، وكانت الفلسفة التي تقوم عليها تلك المدرسة "أن يكون التعليم فيها متصلاً بالعمل وبالبيئة، وأن يكمل التعليم النظري بما يكتسبه التلميذ من خلال أعمال توفر له مهارات يباشرها أهل البيئة التي يعيش فيها [٥٨]، وعليه يمكن القول أن مدرسة المنايل الريفية نموذج للتعليم الريفي يستند إلى أصول رئيسية منها: ربط التعليم بالعمل والتطبيق، وتقديم قدر من المعلومات والخبرات المعرفية، والاهتمام بالنشاط الاجتماعي والرياضي والثقافي والديني، وقد استمرت تجربة قرية المنايل الريفية حتى عام ١٩٥٤ وكانت بمثابة مقدمة لظهور تجارب أخرى، مثل المدارس الابتدائية الراقية، و**مدارس الوحدات المجمعة** التي كان الهدف منها "الجمع بين الإعداد التعليمي والإعداد المهني للحياة المهنية، حيث كان التلميذ في الصفين الخامس والسادس يقضي نصف وقته في فصول الصناعات الريفية، ويقضي النصف الأخر في الفصول التعليمية.

وفي عام ١٩٥٣ أنشئت **المدارس الابتدائية الراقية** التي "تجمع بين تزويد التلاميذ الذين لم يسعدهم الحظ بمواصلة تعليمهم إلى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائي بقدر أدنى من الثقافة العامة وبين إعدادهم إعداداً عملياً للحياة، وفقاً لحاجات البيئة، فتكون ذات صبغة صناعية أو تجارية، في المدن بالنسبة للبنين، وتكون ذات صبغة ريفية في القرى وذات صبغة نسوية، أو مهنية في المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات. وفي سنة ١٩٥٦ أعيد دراسة وضع المدارس الابتدائية الراقية، ووجد أنه من الأفضل ضمها إلى التعليم الإعدادي باسم **المدرسة الإعدادية العملية**، وتهدف إلى تزويد التلاميذ بقسط من الثقافة العملية والعلمية، وتنمية قدراتهم حتى يمكن إعدادهم للحياة [٥٩] أو بعبارة أخرى لإعداد المهنيين من خريجي المدرسة الابتدائية للمواطنة السليمة، إعدادا ثقافياً واجتماعياً وعملياً، ملائماً للبيئة من ناحية، ومتناسباً مع ميولهم، واستعداداتهم وظروف مجتمعهم من ناحية أخرى، وبجانب هذا توثيق الصلة بين المدرسة والمؤسسات الاقتصادية المحيطة بها واشتراك هذه المؤسسات في تحديد أهداف المدرسة وبرامجها.

واستمرت تجربة المدارس الفنية، والإعدادية العملية حتى عام ١٩٦٣، ثم اتجهت الدولة إلى توحيد كافة أنواع المدارس الإعدادية (العامة، العملية، والفنية) في مدرسة واحدة تجمع بين الدراسات النظرية، وبعض الدراسات العملية سميت باسم **المدارس الإعدادية الحديثة**، أو المدارس الإعدادية ذات المجالات العملية، قسمت المجالات فيها إلى مجال صناعي ومجال تجاري، مجال زراعي، واقتصاد منزلي، وكانت خطة الدراسة تتضمن من ١٥- ٢٠% من عدد الحصص للمجالات العملية، ونتيجة للضغط المتزايد على التعليم حولت الأماكن المخصصة بهذه المدارس لممارسة الأنشطة العملية إلى فصول دراسية مما أدى إلى ابتعادها عن تحقيق هدفها.

وفي عام ١٩٧٣/٧٢ أنشئت المدرسة **التجريبية الموحدة بمدينة نصر** بالتعاون مع ألمانيا الديمقراطية، لتجريب الربط بين المواد النظرية والعملية، وتحقيق التكامل بين التعليم والعمل والتدريب، والاهتمام بالنواحي المهنية والفنية، ومدى إمكانية ضم التعليم الابتدائي والإعدادي في مدرسة واحدة، مع إنقاص سنوات الدراسة بهاتين المرحلتين من ٩ سنوات إلى ٨ سنوات، تمهيداً لمد الإلزام إلى نهاية المرحلة الإعدادية(٦٠).

ومن خلال العرض السابق يمكن استخلاص النتائج والدلالات التالية:

١- أن هذه التجارب ظلت هامشية حتى وكأنها نتوءات في بنية التعليم المصري، ربما لأنها وجدت بجانب هياكل تعليمية مستقرة، ولم تندمج أو تتدرج فيها لتصبح جزءاً منها.

٢- لم يكن لهذه التجارب والإصلاحات التعليمية فلسفة تعليمية واضحة المعالم نابعة من طبيعة المجتمع المصري، مما جعل استمرار أي تجربة ونجاحها مرهون بوجود الأب الروحي- صاحب الفكرة- ولكن سرعان ما كانت تزول وتنهار بمجرد موت صاحب الفكرة أو تركه لكرسي الوزارة.

٣- أن غالبية هذه التجارب، كانت بمثابة رد فعل أو تقليد أعمى لما يحدث في بلاد أجنبية من إصلاح أو تطويرها نظمها التعليمية، وهذا يتنافى مع اعتراف علماء التربية، بأن النظام التعليمي في أي مجتمع يجب أن يكون ترجمة

لثقافة هذا المجتمع، ومعبراً عن مشكلاته التي يعاني منها، ومن ثم جاءت هذه المحاولات بمثابة زراعة أجسام غريبة في جسم التعليم المصري.

٤- إن هذه التجارب لم تلق استجابة شعبية كافية لأسباب كثيرة منها، أن هذه التجارب كانت تجئ من السلطات التعليمية العليا، ومنها تفضيل الأهالي للتعليم النظري على التعليم العملي.

٥- لم يتوافر لهذه التجارب التخطيط الكافي والسليم من حيث إعداد المعلم الكفء، والمبنى المدرسي الملائم، والمعدات والتجهيزات الكافية والإدارة الواعية الفاهمة لأهدافها.

٦- أن هذه التجارب كانت تلقي حماساً كبيراً منذ بداية إنشاءها من حيث رصد الميزانيات الكافية والسير فيها، ثم تلبث أن تتضاءل مما كان له أكبر الأثر في توقف هذه التجارب أو تعثرها.

٧- ارتباط إنشاء واستحداث تحارب جديدة - في الغالب - بتعليم أبناء الفقراء، مما أدى إلى تعزيزها للثنائيات التعليمية التي كانت قائمة ونتج عن ذلك صعوبة انتشارها واستمرارها.

٨- انعزال هذه التجارب والإصلاحات عن مشكلات المجتمع وقضاياه، وانعزالها عن مراحل التعليم الأخرى ونوعياته المختلفة، فتطوير التعليم الابتدائي لا يتم بمعزل عن التعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي وكذلك تطوير المناهج لا يتم بمعزل عن التعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي، وكذلك تطوير المناهج لا يتم عن إعداد المعلم، أو الإدارة والمبنى المدرسي ... الخ.

٩- إن دخول مصرفي مسلسل حروب استمرت سنوات طويلة استنزف كل طاقات المجتمع، هذا بجانب القوى الاستعمارية المختلفة التي كانت ومازال تتربص بمصر لكي تنقض عليها في الوقت المناسب، فتأكل وتهدم وتدمر، ولا هم لها إلا أن تجد بلادنا لا حول لها ولا قوة.[٦١]

وإذا كان المدخل التاريخي يؤكد أن مصر أخذت بفلسفة التعليم الأساسي منذ أوائل القرن العشرين فهل التعليم الأساسي المعاصر في مصر يختلف عن التجارب السابقة؟ ولماذا أخذت مصر بهذا التعليم؟

ب- مفهوم التعليم الأساسي وفلسفته في مصر:

لقد نصت المادة ١٥ من القانون رقم ١٣٦ لسنة ١٩٨١ على "أن التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم، إذ تلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه، وذلك على مدى تسع سنوات دراسية"(٦٢)، كما نصت المادة ١٧ على أن فلسفته ترمي إلى "تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج، وتوثيق ارتباط البيئة المحلية بالمدرسة، وتحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية، في مقررات الدراسة وخططها ومناهجها(٦٣)، وأشار تقرير وفد مصر في مؤتمر سالبوزي إلى "أن الهيكل الجديد للتعليم الأساسي الذي تتبناه مصر، فرض سلماً تعليمياً جديداً، يتضمن تعليماً أساسياً إجبارياً مدته تسع سنوات (٦٤).

ومن ثم فقد رُئي أن "التعليم الأساسي للمواطنة، لأنه يتضمن القدر الضروري من المعارف والقيم، والمهارات والخبرات اللازم توافرها كمقومات أساسية، وضرورية للمواطنة، وهي وجبة متكاملة، ومتوازنة، لابد منها للفرد، إما ليواجه المجتمع، وإما ليكمل المراحل التعليمية الأخرى(٦٥).

ويتردد هذا المعنى بصيغ مختلفة في مصر، فمنهم من يذهب إلى أن "التعليم الأساسي يزود النشء بالأساسيات العقلية، واليدوية والبدنية والاجتماعية، مما يجعله قادراً على الاعتماد على نفسه في شق طريقه في الحياة أو في مراحل تعليمية أخرى"، ويرى أخر "أن التعليم الأساسي صيغة تعليمية دعت إليها بعض الهيئات الدولية، في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، موجهة الدعوة إلى الدول النامية، وكان مثار الدعوة ببساطة، أن الدولة النامية، لا تحتاج إلى تعليم يهتم بالجوانب الأكاديمية والعقلية، لانخفاض مستوياتها الحضارية، وغاية ما تحتاج إليه هو إتقان أبنائها لمجموعة من الحرف أو المهن التي تساعدهم في الحياة، أما الجوانب الأكاديمية والعقلية، فهي أمور لا تحتاج إليها إلا الدول المتقدمة وقد تبنت الدول الأفريقية هذه الصيغة، وتنبهت فجأة إلى أن المجتمع أصبح يخرج مجموعة من الحرفيين"(٦٦). ومن إجابات المسئولين في جمهورية مصر العربية على أسئلة الاستبيان الوارد إليهم من لجنة الإعداد للمؤتمر الدولي للتربية بجنيف، يفهم منها أن

التعليم الأساسي "تعليم موحد مدته تسع سنوات، لجميع أبناء الأمة، ذكوراً وإناثاً، في الريف والحضر على السواء، هو تعليم مفتوح القنوات، يمكن التلاميذ من التعليم في المراحل التالية، وقد تعتبر مرحلة التعليم الأساسي منتهية بالنسبة لبعض البنين والبنات الذين قد تحول ظروفهم دون مواصلة تعليمهم في المراحل التالية، ومع ذلك يمكنهم النمو الكامل من خلال تسليحهم بأساسيات المواطنة الواعية، المنتجة من قيم دينية، وسلوكية، ووطنية، ومعارف واتجاهات وخبرات عملية، وبذلك تحسم قضية العلاقة بين التعليم والعمل المنتج، من خلال الثقافة المهنية والتدريبات العملية، التي يتضمنها محتوى التعليم الأساسي، والتي تتفرع طبقاً لظروف البيئات، المختلفة الزراعية، أو الصناعية، أو الحضرية، أو الصحراوية، والتعليم الأساسي وظيفي في فلسفته، أي أنه يرتبط عضوياً بحياة الناشئين، وواقع بيئاتهم، وهو يزاوج بين البعدين النظري والتطبيقي، في صيغة تعليمية واحدة، كما أنه يحفز التلاميذ على أن يتدربوا على استخدام ما يكسبون من معارف وخبرات ومهارات في معالجة ما يعترضهم من مشكلات فردية أو اجتماعية(٦٧).

ومن خلال عرضنا السابق لمفاهيم التعليم الأساسي يمكن أن نخرج بالآتي:

- أن التعليم الأساسي ليس تعليماً نظرياً، وإنما هو تعليم يزاوج بين النظري والتطبيقي، فهو يهتم بالنمو الكامل للتلاميذ، وتهيئته الخبرات اللازمة للفرد مواطن منتج.
- أن التعليم الأساسي صيغة تعليمية، وجهتها إلينا بعض المنظمات والهيئات الدولية، باعتبار مصر دولة نامية، وليست في حاجة إلى نظام تعليمي يركز ويؤكد على النواحي الأكاديمية والعقلية، إنما يكتفي بتعليم حرفي أو مهني يخرج حرفيين.
- أن التعليم الأساسي يركز على حياة الناشئين ويربط التلميذ ببيئته أي أنه تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات سواء أكانت ريفية أو حضرية، زراعية أو صناعية.
- أن التعليم الأساسي تعليم إلزامي، تلتزم الدولة والأباء بتنفيذه لمدة تسع سنوات.

وإذا كان هذا على مستوى الوثائق الرسمية، فهل مفهوم التعليم الأساسي واضح في أذهان المعلمين والمدراء والقائمين على العملية التعليمية للإجابة على هذا السؤال نستعرض الآتي:

١- تشير إحدى الدراسات التي أجريت بعد مضي عشر سنوات من التطبيق إلى أنه "ما يزال كثير من المسئولين لا يرون اختلافاً أو تغييراً جوهرياً جاء به التعليم الأساسي. وأنه هناك غموضاً في مفاهيم التعليم الأساسي.

٢- تشير المادة ١٦ من قانون التعليم رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ إلى أن التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والمهارات العملية والمهنية معنى ذلك أن مفهوم التعليم الأساسي غير واضح في أذهان المسئولين حيث صار التعليم الأساسي ببساطة تعليماً مهنياً.

٣- هذا فضلاً على أن هذا المفهوم غير واضح في أذهان القائمين على تنفيذه (نظار- معلمون- موجهون)، كما أشارت إليه نتائج الدراسات التي قيمت التجربة قبل تعميمها. وأشار تقرير الدورة الخامسة عشر للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في نوفمبر ١٩٨٨ أي بعد مضي ثمان سنوات على تطبيق التعليم الأساسي إلى أن مازال المفهوم الذي نرتضيه للتعليم الأساسي غامضاً لدى الغالبية من نظار المدارس ومعلميها، بل وبعض القيادات التي تخطط وتوجه وتتابع.

ج- أهداف التعليم الأساسي في مصر:-

في ضوء المفهوم المعاصر للتعليم الأساسي في مصر، حدد قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، أهداف التعليم الأساسي، فنصت المادة ١٦ على أن "التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات، والمعارف والمهارات العملية والمهنية، التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف

وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئته ومجتمعه[٦٨]. ويمكن تحليل هذا الهدف المركب إلى عدة أهداف فرعية:

١- توفير الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتي سوف يحتاج إليها كل صغير في مجتمعه قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد.

٢- تزويد التلميذ في فترة التعليم الأساسي بالمهارات العملية القابلة للاستخدام، والتي تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً في مجتمعه، مشاركاً في ميادين التنمية.

٣- تأصيل احترام العمل اليدوي، وممارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة.

٤- تنمية شخصية التلميذ، وفكره النقدي البناء، بحيث يتمكن عن وعي، وبالتعاون مع أبناء وطنه، من الإسهام البناء في تنمية مجتمعه، بدءاً من دائرة أسرته إلى دائرة وطنه كما أشار القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ في المادة ١٧ إلى أن مرحلة التعليم الأساسي يجب أن تنظم لكي تحقق الأغراض التالية: [٦٩]

- الاهتمام بالتربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية والأخلاقية اللازمة لأسلوب التعامل مع أنفسهم وخالقهم ومع سائر أفراد المجتمع.
- تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل والإنتاج.
- الارتباط بالبيئة من خلال مرونة المناهج، وتنوع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية ومقتضيات تنمية هذه البيئات وانفتاح المدرسة على البيئة بما يتوافر فيها من موارد وإمكانيات.
- ممارسة التدريبات العملية في مجال الثقافة، وذلك في صورة فردية وعلى أساس مجموعات صغيرة من التلاميذ يتعاونون في العمل معاً وليتدربوا على التعاون والعمل في الجماعة من جانب آخر وفي كلتا الحالتين يشجع التلاميذ على تكوين عادات العمل الصالحة كالإتقان والدقة والنظام واحترام العمل.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعرف على مصادر الثروة الطبيعية في البيئة والتدريب على كيفية الاستفادة منها واستغلالها.

- ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التي يعيشون فيها بشكل يؤكد على العلاقة بين الدراسة النظرية والنواحي التطبيقية على أن تكون البيئة وأنماط النشاط الاجتماعي والاقتصادي بها من المصادر الرئيسية للمعرفة والبحث والنشاط في مختلف الدراسة.
- تحقيق التوازن والتكامل بين النواحي النظرية والعملية في مقررات الدراسة وخططها ومناهجها.

ومن خلال عرضنا لأهداف التعليم الأساسي وفلسفته يمكن القول:

- أن التعليم الأساسي لا يهدف فقط إلى تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات وحدها، بل أنه يركز على تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج المتفق وظروف البيئات المختلفة، ويركز أيضاً على المهارات والقيم والاتجاهات.
- أن التعليم الأساسي يؤكد على تزويد التلميذ بالمهارات العملية والمهنية لكي يكون مواطناً منتجاً، ومشاركاً في التنمية، وذلك بعد تدريب قصير أثناء انخراطه في المجتمع.
- أن التعليم الأساسي يركز على احترام العمل اليدوي، وذلك من خلال تزويد التلاميذ بالمهارات القابلة للاستخدام، وتعريفهم بالمهن السائدة في بيئاتهم، وتزويدهم بخبرات ومهارات ذات صلة بالإنتاج والعمل في البيئة.
- أن التعليم الأساسي يربط التلميذ ببيئته وذلك من خلال فهم ثقافة مجتمعه وتطورها، وربط الدراسة بالبيئة المحلية، وجعل البيئة مصدر المعرفة، والتأكيد على ربط النواحي النظرية بالنواحي العملية.

وإذا كانت هذه الأهداف على مستوى الوثائق الرسمية فهل هذه الأهداف واضحة في أذهان القائمين على تنفيذها، تشير الدراسات التي قيمت الواقع: ومن خلال الملاحظات إلى:

١- أن أهداف التعليم الأساسي تم صياغتها بصورة عامة وغير محددة وتم تحليلها وتفريعها إلى أهداف إجرائية كما أن هذه الأهداف لا تتسم بالشمول والوضوح في الفكرة.

٢- عدم وضوح أهداف التعليم الأساسي في أذهان القائمين على التنفيذ فمنهم من يرى أن أهداف التعليم الأساسي تعليم التلاميذ حرف بيئية، ومنهم يرها لا تختلف عن أهداف التعليم الابتدائي ومنهم من يراها تركز فقط على تعليم

المهارات اليدوية أما المهارات الأساسية الأخرى مثل مهارة القراءة والكتابة والعد لا تركز عليها.

٣- أن أهداف التعليم الأساسي معزولة عما يجري في العملية التربوية وقلما تترجم إلى أهداف تفصيلية في المناهج وطرق التدريس والمبنى المدرسي ...الخ فمثلاً هناك هدفاً يؤكد على تنمية شخصية التلميذ الذي يتضمن تنمية التفكير الناقد البناء ولم تترجم إلى أهداف تفصيلية يمكن من خلالها تحقيق هذا الهدف والدليل على ذلك مازال الحفظ والتلقين والاستظهار هو السمة السائدة على طرق التدريس والمناهج والامتحانات.

٤- وإذا كان التعليم الأساسي يهدف إلى تزويد التلاميذ بالمهارات العملية القابلة للاستخدام والتي تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً في مجتمعه ومشاركاً في ميادين التنمية، فهل في الواقع يتم تنفيذ مهارات عملية، وكيف لا ومعظم بل كل مدارس التعليم الأساسي لا تهتم بتدريس المجالات العملية على اعتبار أنها مادة غير أساسية، وأن المدارس غير مجهزة لذلك، كما أنه لم يتحدد ما المقصود بالمواطن المنتج، فهل المدرسة من خلال المجالات العملية تجعله مواطناً منتجاً؟ فهل هو تعليم حرفي؟ أم يهيئ التلميذ للحرفة ويكتشف ميوله واتجاهاته نحو حرفة ما.

وفي ظل مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه المعلنة بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، نسأل ما هو تنظيم مرحلة التعليم الأساسي؟

د- تنظيم مرحلة التعليم الأساسي في مصر:

سبق تعميم مرحلة التعليم الأساسي، فترة تجريب بدءاً من العام الدراسي ٧٧/ ١٩٧٨، في نحو ١٥٠ مدرسة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية، بإدخال بعض الأنشطة المهنية ضمن مواد الدراسة، بدءاً من الصف الخامس الابتدائي بقصد ربط التعليم بالمحيط البيئي، وبالعمل المنتج، وذلك بما يتفق وظروف البيئات المختلفة التي تقع فيها المدارس، ثم أخذت وزارة التربية والتعليم تتوسع في تطبيق هذا النظام "ففي العام الدراسي ٧٩/ ١٩٨٠ زيد عدد المدارس إلى ٤٥٠ مدرسة، ٣٦٢

ابتدائية، ٨٨ إعدادية[٧٠]، ثم ارتفع عدد المدارس إلى أكثر من ألف مدرسة ابتدائية وإعدادية موزعة على جميع المحافظات عام ١٩٨١/٨٠[٧١].

وجاءت الخطوة التنفيذية لتطبيق التعليم الأساسي في مصر، بصدور قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، وبموجبه تقرر تعميم التعليم الأساسي ومدته تسع سنوات، منها ست سنوات للمدرسة الابتدائية وتسمى الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، على أن يتم التعليم تدريجياً بدءاً من العام الدراسي ١٩٨٢/٨١ في سائر المدارس الابتدائية. وبالنسبة لمدارس الإعدادية، بدأ تعميم هذا النظام على الصف السابع (الأول الإعدادي) عام ١٩٨٣/٨٢، وعلى الصف الثامن عام ١٩٨٤/٨٣، وعلى الصف التاسع عام ١٩٨٥/٨٤ وعلى هذا فإنه بحلول عام ١٩٨٥/٨٤ تم تعميم التعليم الأساسي كمرحلة إلزامية مدتها تسع سنوات في جميع المدارس الابتدائية والإعدادية.

ولم يستمر هذا الوضع طويلاً، ففي عام ١٩٨٨ صدر القرار رقم ٢٣٣ بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، ومنها المادة الرابعة، التي تم بموجبها خفض مدة الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي إلى ثماني سنوات: خمس منها للحلقة الأولى (المدرسة الابتدائية)، وثلاث للحلقة الثانية (المدرسة الإعدادية) وهنا يجوز لنا أن نسأل هل خفض سنوات الإلزام في مصر يشكل خطراً على مسيرة التعليم ؟ أم أنه يحقق نجاحاً له؟ هذا ما سوف نناقشه فيما بعد.

وتمشياً مع الوضع الجديد عدلت المادة رقم ١٥ من القانون لتنص على أن التعليم الأساسي "حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم تلتزم الدولة بتوفيره لهم، ويلتزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذ ذلك على مدى ثماني سنوات".

ولكي تبرر الوزارة سياستها في تخفيض الإلزام، ذكرت في كتاب أصدرته عام ١٩٨٩ عنوانه "تطوير التعليم في مصر، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه "أنها استندت في سياستها في مجال التعليم الابتدائي إلى دراسات خبرات أجنبية". وفي دراسة قام الأستاذ الدكتور أحمد حجي بعنوان تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية، دراسة نقدية للسياسة التعليمية في مصر في ضوء الفكر

التربوي الخبرات الأجنبية "بينت أن هذه الدراسات الأجنبية والعربية والخبرات الأجنبية لا تؤكد سياسة الوزارة في تخفيض سنوات الإلزام[٧٢] ومما يؤكد ذلك أن وزارة التعليم عدلت عن قرارها السابق بتخفيض سنوات الإلزام وصدر القانون رقم ٢٣ لسنة ١٩٩٩ ونصت المادة الرابعة من القانون على أن "مدة الدراسة تسع سنوات للتعليم الأساسي ويتكون من حلقتين" الحلقة الابتدائية ومدتها ست سنوات والحلقة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات وتسري أحكام هذا القانون على كل من يلتحق؛ بالصف الأول بالحلقة الابتدائية اعتباراً من العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠"[٧٣] معنى ذلك أن السنة السادسة تعود مع عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، أما الوضع الحالي لتنظيم مرحلة التعليم الأساسي كالآتي:-

١- **الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**[٧٤]: هي المدرسة الابتدائية مدة الدراسة بها خمس سنوات وتضم الصفوف من الأول حتى الخامس ولكي تضمن الوزارة قيامها بدورها في تنمية طاقات الطفل وقدراته، تم تقسيم هذه الحلقة إلى مستويين بموجب القرار رقم ٧١ لسنة ١٩٩٣.

المستوى الأول: يضم الصفوف الثلاثة الأولى ويتم فيه مساعدة الطفل على اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والتربية الدينية.

المستوى الثاني: يضم الصفين الرابع والخامس ويهدف إلى التأكيد على استخدام الطفل المهارات الأساسية السابقة وتوظيفها في مناشط الحياة اليومية منعاً من الارتداد إلى الأمية. وفي إطار الصيغة الموسعة للتعليم الأساسي والتربية للجميع وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أولت الوزارة الاهتمام بالمدارس التالية:-

- **مدارس المجتمع:-**

قامت وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف) بإنشاء ما يسمى بمدارس المجتمع في عزب ونجوع الريف المصري خاصة في المناطق النائية في صعيد مصر التي تتسم بقلة الخدمات وضآلة السكان. وتنتشر فيها بؤر المقاومة للالتحاق بالتعليم الإلزامي، وخاصة بين الإناث، وقد افتتح من هذه المدارس في نجوع مركز منفلوط بمحافظة أسيوط ١٩ مدرسة عام

١٩٩٣/٩٢. وافتتح ست مدارس في نجــوع مركــز دار الســلام (أولاد طــوق) بمحافظة سوهاج عام ١٩٩٤/٩٣ وبذلك أصبح عدد هذه المدارس ٢٥ مدرسة.

وتوالى افتتاح هذه المدارس حتى وصل عددها إلــى ٢٠٧ مدرســة حســب الاتفاقية، وتضم هذه المدارس الأعمار من (٦-١٢) سنة ذكوراً وإناثــاً، ويعتمــد أسلوب التعليم في هذه المدارس على أسلوب التعليم الذاتي ويهدف مشروع مــدارس المجتمع إلى تحقيق مبدأ التعليم للجميع وتوفير فرص تعليمية للفتيات في المجتمعات الريفية المحرومة من التعليم وخفض نسب التسرب العالية من التعليــم الابتدائــي خاصة الفتيات. وتطبق مدارس المجتمع مناهج وزارة التربية والتعليم (حلقة أولــى من التعليم الأساسي) ويعتمد العمل فيه على نظام الأعمار المتعددة والفصول متعددة المستويات.

- **مدارس الفصل الواحد:**

واهتماماً من الوزارة بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، صدر القرار الوزاري رقــم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣ بإنشاء ٣٠٠٠ مدرسة ذات الفصل الواحد في المناطق التــي لا تصل إليها الخدمات التعليمية مثل الكفور والنجوع والعزب النائية لمواجهة خطــر عدم وصول هذه الخدمات إلى الفتيات في الشريحة العمرية من ٨ إلــى ١٤ ســنة وذلك سد منابع الأمية التي تفشت بينهن بصورة تنذر بالخطر مــع مراعــاة منــح الدارسات في نهاية الدراسة شهادة إتمام الدراسة بمدرسة الفصل الواحد التي تعــادل الشهادة التي تمنح عند انتهاء الدراسة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وبدأ مشروع مدارس الفصل الواحد للفتيات بإنشاء عدد ٣١٣ مدرسة في عام ١٩٩٤/٩٣ والتحق بها ٢٩٢٦ دارســة وأصبــح عددهــا ٢٦١٢ مدرســة عــام ٢٠٠١/٢٠٠٠ تغطي جميع أنحاء جمهورية مصر العربيــة، كمــا وصــل عــدد الدارسات في عام ٢٠٠١ إلى ٥٥٨٢٦ دارسة.(٧٥)

٢- الحلقة الثانية من التعليم الأساسي:(٧٦)

هي المدرسة الإعدادية مدة الدراسة بها ثلاثة سنوات وتضم الصفوف السادس والسابع والثامن.

ويضم التعليم الإعدادي عدداً من المدارس المختلفة مــن حيــث المنــاهج، وطبيعة الدراسة تحقق أهداف التعليم الأساسي الجوهرية بجانب أهــداف خاصــة

ترتبط بالتنوع الذي فرضته متطلبات التطور الاقتصادي والحضاري الذي تمر بـه البلد والذي يراعى من جهة أخرى الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث القـدرات والميول والاتجاهات، ويضم،هذا التعدد ما يلي:-

- **المدارس الإعدادية العامة:**

تركز الدراسة فيها على تزويد التلاميذ بقدر مناسب من المعلومات الثقافيـة والعلمية التي يمكن استكمالها في المرحلة الثانوية العامة والفنية. والتي غالبـا مـا يلتحق بها المنتهون من التعليم الإعدادي. ويقبل بالصف الأول الإعـدادي جميـع التلاميذ الناجحين في امتحان الصف الخامس من الحلقة الأولى (الابتدائيـة) التـي تعقده الإدارة وفق تنسيق تجريه المديريات في الإدارات التعليمية.

- **المدارس الإعدادية الخاصة:**

منها إعدادي عربي، وإعدادي لغات وهي تتبع نفس الخطة الدراسـية التـي تتبعها المدارس الإعدادية العامة إلا أن مدارس اللغات تزاد فيها حصـص اللغـة الإنجليزية بالإضافة إلى تدريس العلوم والرياضيات باللغة الأجنبية ويقبل الناجحون في امتحان الصف الخامس الابتدائي بفصول الصف الأول الإعـدادي فـي نفـس المدرسة بشرط نجاحهم في امتحان المستوى الرفيع للغة الأجنبية.

- **مدارس اللغات التجريبية:**

أنشأتها وزارة التربية والتعليم إيمانا منها بأنها سوف تكون منافسا للمـدارس الخاصة، وأنها سوف تهتم باللغة الأجنبية خاصة وأننا نعيش عصـر المعلومـات، وخطتها الدراسية هي نفس خطة مدارس اللغات الخاصة.

- **المدارس الإعدادية المهنية:**

وبموجب القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ المعدل لقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، أشارت المادة ١٨ إلى إنشاء "المدارس الإعدادية المهنية" بهدف "التغلـب على المشكلات التي صادفت المسار الخاص، لأن عدد كبير من التلاميذ لا يقبـل بجدية على التعليم الإعدادي، ويتكرر رسوبه فيه، وينتهي به الحال إلى الحصـول على ما يسمى بمصدقة التعليم الأساسي، وفي الوقت نفسه لا يستطيع أحـد، مـن

هؤلاء الالتحاق بأي مركز من مركز التدريب المهني أو تعليم حرفه في غير هذه المراكز قبل بلوغ سن ١٦ سنة من عمره(٧٧) تهتم الدراسة في مدارس التعليم الإعدادي المهني بالتدريبات المهنية حتى يتمكن التلاميذ من الإسهام في مجالات العمل والإنتاج مع تزويدهم بالقدر الضروري من المعلومات الثقافية، يلتحق بها كل من:

- التلاميذ الذين يبدون رغبتهم في الالتحاق بهذه المدارس بعد اجتياز الحلقة الابتدائية.
- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم بالحلقة الابتدائية بشرط قضائهم أكثر من سبعة أعوام فيها.
- التلاميذ الذين يتكرر رسوبهم مرتين متتاليتين، بالصف الأول أو الثاني الإعدادي.

- **المدارس الإعدادية الرياضية التجريبية:**

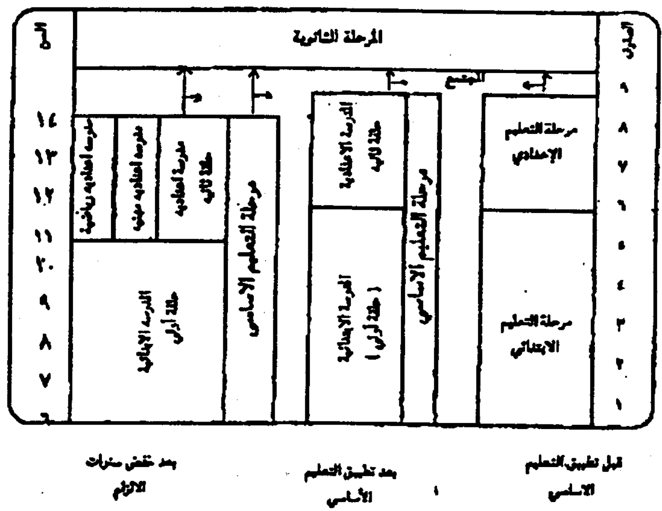
وأنشأت الوزارة أيضا مدارس إعدادية رياضية بموجب القرار الوزاري رقم ١٧٥ في ١٩٨٨/٤٨، الذي تقرر بموجب المادة الأولى منه أن تنشأ بكل محافظة عدد من المدارس الرياضية التجريبية التي تهدف إلى تنمية القدرات الحركية والارتقاء بها، واكتشاف القدرات والمواهب الرياضية لدى التلاميذ، ويقبل بالصف الأول من المدارس الإعدادية الرياضية التجريبية التلاميذ والتلميذات الذين أتموا بنجاح امتحان الصف الخامس الابتدائي بشرط: اجتياز الكشف الطبي، وتوفير القدرات اللازمة، وحصول التلميذ على بطولة رياضية على المستوى المركزي أو المحلي.

- **المدارس الإعدادية للتربية الخاصة:**

تتنوع هذه المدارس إلى: مدارس النور للمكفوفين ومدارس الحافظة على البصر، ومدارس وفصول التربية الفكرية، وفصول شلل الأطفال وروماتيزم القلب، ومدارس الأمل للصم وضعاف السمع.

وتسعى الوزارة (ممثلة في الإدارة العامة للتربية الخاصة) بتوفير الخدمـــات التعليمية لتعليم الفئات الخاصة تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتنفيـذا لنـص القانون "التعليم حق لجميع الأطفال المصريين".

وفي ضوء ما سبق فإن الشكل التالي يوضح تنظيم مرحلة التعليم الأساسي في مصر.



وفي ضوء فلسفة التعليم الإعدادي ووظائفه فهو يسعى إلى تحقيق الأهــداف التالية:(٧٨)

- متابعة تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية فيما يتصل بتنمية الطاقات الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية بما يتمشى مع مراحل النمـــو فـــي هـــذا المستوى من التعليم.
- ترسيخ القيم الدينية وفهم الدين فهما صحيحا واحترام عقائد الآخرين بعيــدا عن التعصب والتطرف.
- تنمية وتدعيم الاتجاهات والممارسات الديمقراطية ووضع أسس المشـــاركة السياسية والعمل التعاوني من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة على نحــو

يمكنهم من التفاعل الإيجابي مع أفراد ومؤسسات المجتمع والوفاء بحقوق الموطنة وواجباتها.

- إعطاء أولوية متقدمة لعلوم المستقبل من حيث التعمق في أساسياتها وما يفرضه ذلك من تغيير في الخطة الدراسية.
- تنمية مهارات الاتصال والتواصل من خلال الاهتمام بترسيخ مهارات اللغة العربية باعتبارها أساسا لتدعيم الهوية القومية والاهتمام باللغات الأجنبية باعتبارها مدخلا للتواصل مع الحضارات العالمية.
- تنمية مهارات التفكير الناقد والموضوعي بما يمكن التلاميذ مع الموازنة والاختيار بين مختلف الأفكار والبدائل والمواقف وبما يكسبهم القدرة والمرونة على التعامل مع تحديات المستقبل ومتغيراته.
- تدعيم مقومات الهوية القومية والشخصية المصرية والانتماء للوطن.
- تنمية الميول والاتجاهات الذاتية المختلفة بما يتلاءم مع متطلبات مرحلة النمو التي يمر بها التلاميذ.

هـ- السياسة التعليمية:

جاء في البيان الذي أصدره رئيس الجمهورية في برنامج العمل الوطني سنة ١٩٧١، أنه "يجب أن تتسع المرحلة الأولى من التعليم في نهاية السنوات العشر القادمة حتى عام ١٩٨٠ لجميع من بلغو سن الإلزام تمهيدا لرفع السن إلى خمس عشر سنة، وأنه يجب أن يخرج المتعلمون إلى الحياة، وقد وجدوا في الدراسة - عمليا وتربويا - ما يساعد على نموهم وتفتحهم فكرا وجسدا واستعدادا، ليخرجوا إلى حياة العمل والإنتاج"(٧٩)، كما نص الدستور المصري على أن التعليم الأساسي حق تكفله الدولة، وهو تعليم إلزامي في المرحلة الابتدائية، وتعمل الدولة على مد الإلزام على مراحل أخرى وتؤكد السياسة التعليمية على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ومبدأ مجانية التعليم وتأمين وصوله إلى كل مواطن وبالتالي تصبح السياسة التعليمية في مصر تعمل في ضوء التنمية الحقيقية التي تؤكد عليها الوثائق

الرسمية ومن ثم حرصت السياسة التعليمية على سن الإلزام ولأن تعليمنا المصري كان يعاني الكثير من السلبيات والمآخذ نذكر منها:

١- أن التعليم في المدرستين الابتدائية والإعدادية، كان يعاني من بعض نوادحي النقص في مناهجه التي يغلب عليها الصبغة النظرية والأكاديمية، وتعتمد على التلقين والحفظ أكثر مما تعتمد على العمل والبحث والتطبيق، واكتساب المهارات السلوكية والعملية، وتكوين الاتجاهات العلمية السليمة، واكتساب القيم الروحية عن طريق الممارسة والعمل، لا عن طريق الحفظ والتسميع.(٨٠)

٢- أن السنوات الست لمرحلة التعليم الابتدائي لم تعد كافية، لإعداد المواطن الصالح، والحاجة إلى إطالة هذه الفترة، ومن هنا جرى التفكير في مد فترة الإلزام لتشمل المرحلة الإعدادية (٨١).

٣- أن الارتباط الوثيق بين التعليم والعمل، وبين النظرية والتطبيق، في ظل هذا الواقع التعليمي يكاد يكون شعارا، يفتقد إلى التأكيد والواقعية (٨٢)، كما انه يعيد الصلة أيضا عن بيئة المتعلمين، ومتطلباتها ومشكلاتها، مما يحدوهم إلى هجرها كلما تهيأت لهم الفرصة، وهو ذلك بعيد الصلة عن خيال التلاميذ، واتجاهات العصر الحديث ومستلزماته، لمواجهة المستقبل بالعلم وتطبيقاته التكنولوجية.

٤- أن التجارب التي أخذت بها الوزارة في الماضي لمحاولة ربط التعليم بالعمل في المراحل الأولى، كالمدرسة الريفية، أو الإعدادية الفنية أو الإعدادية الحديثة ذات المجالات العملية، وغيرها، كل هذه التجارب كانت محاولات لم يكتب لها الاستمرار، ولم تثبت جدارتها، ولهذا تلاشت وصارت تاريخا على طريق المحاولة لربط العلم بالعمل، والمدرسة بالبيئة.

٥- أن برامج الدراسة في المدرسة الابتدائية لم تف، إلا بقدر يسير من الحاجات التعليمية الأساسية لأبناء المجتمع، ولم تتسع لتدريب التلاميذ على التطورات الحديثة في مجال العلوم والتكنولوجيا العصرية.

٦- أن مرحلة الإلزام تعتبر مرحلة منتهية بالنسبة للكثير من أبناء الشعب، لذلك يجب إطالة مدتها، وزيادة عدد سنوات الدراسة بها، حتى يمكن تزويد هذه الأغلبية من أبناء الشعب، بقسط وافر من التعليم، يؤهلهم للقيام بمسئولياتهم عن وعي وبصيرة. (٨٣)

وبالإضافة إلى ذلك، هناك مجموعة من الاعتبارات تؤكد عليها السياسة التعليمية، وكانت من الأسباب التي أدت إلى الأخذ بصفة التعليم الأساسي، ومد الإلزام، نذكر منها:

أ- تراكم المعلومات والتزاوج بين العلم والتكنولوجيا، في مختلف الميادين.

ب- الأخذ بمفهوم التنمية الشاملة - الاقتصادية والاجتماعية والثقافية - للمجتمعات، مما يجعل التعليم يحتل مكان الصدارة، كأحد العوامل الحاكمة في تنمية المجتمعات.

ج- انتشار مبدأ الديمقراطية في التعليم، مما أدى إلى حدوث ضغط متزايد على النظم التعليمية، يستهدف إزالة الفوارق الاجتماعية من خلال توفير تعليم أساسي، بأساليب ومحتوى يحقق نوعيات مختلفة من الخبرات والمهارات التعليمية المناسبة لاحتياجات المجتمعات.

د- استرداد مصر لسيادتها على أرضها، نتيجة لنصر أكتوبر ١٩٧٣، وسعيها لاستكمال بنيتها الاقتصادية في ظل مرحلة السلام والاستقرار، لتنمية مواردها وطاقتها البشرية، من إعادة البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمع على أساس من العلم والتخطيط، مما يفرض على التعليم أن يطور بنيته ومحتواه، باعتباره العامل المسئول عن تنمية الموارد البشرية.

وفي ضوء ذلك كله، فكرت مصر في مد فترة الإلزام إلى ما بعد المرحلة الابتدائية في صيغة جديدة، تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية، مع تعديل محتوى التعليم في هذه الصيغة الجديدة، لتحقيق الأهداف المرجوة. لذلك أوصى المجلس القومي للتعليم في دورته الثالثة بالآتي:

١- الأخذ بنظام التعليم الأساسي وأساليبه في المرحلتين الابتدائية والإعدادية كهدف تسعى البلاد إلى تحقيقه، وفي أقرب الأجال الممكنة بصورة شاملة.

٢- اعتبار المرحلتين الابتدائية والإعدادية، مرحلة تعليمية واحدة، توفرها الدولة، لجميع أبناء الشعب، في إطار الإلزام، وتعمل على توفير الإمكانات المادية والبشرية، والمستلزمات الفنية والتربوية لهذا النوع من التعليم. ومن ثم صدر قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ الذي يقوم على بعدين هما:

أ- مد مرحلة الإلزام لتصل إلى تسع سنوات، ولتضم المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الابتدائية، في إلزامية التعليم بها.

ب- ربط التعليم في هذه المرحلة الإلزامية بالعمل والإنتاج والبيئة المحيطة من حول المدرسة.(٨٤)

وبموجب القانون صارت المدرسة الابتدائية الحالية تسمى (بالحلقة الأولى) من التعليم الأساسي، وصارت المدرسة الإعدادية تسمى (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي، وزادت سنوات الإلزام لتشمل التعليم الأساسي كله بحلقتيه، ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل تعداه إلى تغير فلسفة التعليم، وأهدافه وروحه في المدرستين اللتين كانتا يغلب عليهما الطابع النظري بحيث تسيران في طريق العملي التطبيقي. (٨٥)

وفي ضوء ذلك ما هو مفهوم التعليم الأساسي كما أخذت به مصر؟

و- إدارة التعليم الأساسي وتمويله في مصر:

يتمثل التركيب الهيكلي لنشاط التعليم الأساسي في مجموعة من الأجهزة والوحدات والتقسيمات التنظيمية تتوزع -شأنها في ذلك شأن الأنشطة ذات الطابع الخدمي- بين إدارة مركزية ووحدات محلية ترتبط ببعضها البعض بعلاقات تنظيمية، تحدد في إطارها قنوات الاتصال، وتتنوع المعلومات التي تتدفق من خلالها، وهذا هو التنظيم الحالي لأجهزة ووحدات التعليم الأساسي في كل من المستويات التالية(٨٦):-

١- المستوى الأول ديوان الوزارة:

يضم قطاع التعليم بالديوان العام إدارة مركزية للتعليم الأساسي يرأسها وكيل وزارة يتبع مباشرة لوكيل أول الوزارة رئيس قطاع التعليم ويتكون تنظيم الإدارة المركزية للتعليم الأساسي من الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، والإدارة العامة للتعليم الإعدادي والإدارة العامة للتربية الخاصة، والإدارة العامة لتعليم الكبار ومحو الأمية.

٢- المستوى الثاني: مديرية التربية والتعليم بالمحافظات:

يمارس نشاط التعليم الأساسي على مستوى المحافظة عن طريق إدارات المرحل التعليمية التابعة لأشراف وكيل المديرية، وتتضمن هذه الإدارات: إدارة التعليم الابتدائي ويرأسها مسئول بمستوى مدير مرحلة، وإدارة للتعليم الإعدادي ويرأسها مسئول بمستوى مدير مرحلة. كما تتولى كل من إدارة التعليم الابتدائي وإدارة التعليم الإعدادي الإشراف الفني على الأقسام التعليمية (ابتدائي/ إعدادي) التابعة للإدارات التعليمية من المستوى ب والمستوى جـ. ويتولى مسئول التعليم الأساسي- في حالة وجوده- التنسيق والمتابعة لعمليات توزيع التجهيزات والمستلزمات الخاصة بالمجالات العملية لمدارس التعليم الأساسي.

٣- المستوى الثالث: الإدارة التعليمية بالمركز/ الحي

تنقسم الإدارة التعليمية إلى ثلاث مستويات وهي: إدارة تعليمية مستوى (أ)، وإدارة تعليمية مستوى (ب) ، إدارة تعليمية مستوى (ج) فإذا كانت الإدارة التعليمية من ذات المستوى (أ)، فتتبع مباشرة وكيل الوزارة (مدير مديرية التربية والتعليم بالمحافظة) ويرأسها مدير عام إدارة تعليمية، ويمارس نشاط التعليم الأساسي على مستوى الإدارة التعليمية (أ) عن طريق إدارات المراحل التعليمية التابعة لإشراف وكيل الإدارة التعليمية، ويوجد بها إدارة للتعليم الإعدادي وأخرى للتعليم الابتدائي، وتتم اتصالات إدارات المراحل التعليمية بمستوى المحافظة بالإدارات المماثلة لها بالإدارات التعليمية (أ) عن طريق مدير عام الإدارة التعليمية المختص.

أما في حالة الإدارة التعليمية ذات المستوى ب، جـ، فتتبع مباشرة وكيل المديرية بالمحافظة ويرأسها مدير إدارة تعليمية، ويمارس نشاط التعليم الأساسي عن طريق الأقسام التعليمية التابعة لإشراف وكيل الإدارة التعليمية حيث يوجد قسم للتعليم الابتدائي وقسم آخر للتعليم الإعدادي، ويشرف رئيس قسم التعليم الابتدائي

على عدد من الأقسام التعليمية، كما تتبع الأقسام التعليمية للإدارات المراحل التعليمية بالمديرية.

٤- المستوى الرابع الإدارة المدرسة:

تعتبر إدارة المدرسة أصغر وحدة إدارية في النظام التعليمي وإدارة المدرسة الابتدائية تتبع لإدارة/ قسم التعليم الابتدائي بالإدارة التعليمية وإدارة المدرسة الإعدادية تتبع لإدارة/ قسم التعليم الإعدادي بالإدارة التعليمية. وتعمل إدارة كل من المدرسة الابتدائية والمدرسة الإعدادية مستقلة عن الأخرى، ويعاون إدارة المدرسة الابتدائية، وإدارة المدرسة الإعدادية مجلسين هما مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الأباء والمعلمين.

أما بالنسبة لمصادر **تمويل التعليم الأساسي** فهي متعددة: فتشمل التمويل الحكومي الذي يكون له النصيب الأكبر، والرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب وإن كانت ضئيلة إلا إنها تمثل جزءا من تمويل التعليم، ومساهمات المجتمع المحلي مصدر ثالث في تمويل التعليم وهي تتمثل في:-

- رسوم غرامات عدم تنفيذ الإلزام من جانب أولياء الأمور.
- حصة رسم تفرض عل طلبات الالتحاق بالمدارس واستخراج الشهادات وطلبات التحويل وغيرها.
- سندات بناء المدارس.
- الإعانات والتبرعات والهيئات من أبناء المجتمع.

وهناك مصدر رابع يتمثل في المساهمات الدولية من هيئات أو دول سواء كانت في صورة منح أو قروض.

وبنظرة **تقويمية للوضع الحالي** نرى أن الهيكل الحالي للتعليم الأساسي لا يساعد على تحقيق التكامل الرأسي والأفقي لأنشطة التعليم الأساسي، فبالرغم من وجود إدارة مركزية للتعليم الأساسي إلا أن حلقتي التعليم الابتدائي والإعدادي تتولى شئون كل منهما إدارة عامة قائمة بذاتها، وقد انعكس هذا الانفصال على التطبيق الفعلي لسياسات وبرامج التعليم الأساسي.

- تفتت الأنشطة التنظيمية التي يجب أن تتكامل بطبيعتها نتيجة لتوزيعها على الإدارتين العامتين، فكل إدارة عامة منها لها وحداتها الخاصة في التخطيط والمناهج، والكتب ...... وهي الأنشطة التي يتحقق من خلالها التكامل والترابط بين حلقتي التعليم الأساسي.
- وجود أنشطة تنظيمية غير متجانسة تتبع الإدارة المركزية للتعليم الأساسي مثل التربية الخاصة، وتعليم الكبار والتي يمكن أن تنقل إلى جهات تبعيه أخرى.
- رغم وجود مسئول للتعليم الأساسي في بعض المديريات والإدارات التعليمية إلا أن عمله الحالي يقتصر على تنسيق احتياجات المجالات العملية من الأجهزة والخامات دون أن يكون له إشراف على نشاط التعليم الأساسي بحلقتيه.
- عدم وجود خطوط للتنسيق بين المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية التي تعمل في نطاق محلي واحد.

ز- الخطة والمقررات الدراسية:

تمشيا مع فلسفة التعليم الأساسي فإن التلميذ يدرس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المدرسة الابتدائية) التربية الدينية (ثلاث حصص في الأسبوع)، واللغة العربية (١٢ حصة أسبوعيا) ما عدا الصف الرابع والخامس (١١ حصة) والخط العربي حصتان في الأسبوع ما عدا الصف الرابع والخامس (حصة واحدة) والرياضيات (٦ حصص)، والعلوم والدراسات الاجتماعية لكل منهما حصتان في الأسبوع بدءا من الصف الرابع يحل محلها في الصفوف الباقية مادة الأنشطة التربوية والمهارات العملية (١٠ حصص)، والتربية الرياضية والفنية والموسيقية والمهارات العملية لكل منهما حصتان في الأسبوع بدءا من الصف الرابع، واللغة الأجنبية (٣حصص) بدءا من الصف الرابع وأخيرا حصة مكتبة لجميع صفوف المدرسة. فيكون إجمالي عدد الحصص في كل من الصفوف الأول والثاني والثالث (٣٤ حصة أسبوعيا) وبإضافة الصفين الرابع والخامس (٣٨ حصة أسبوعيا) ويلاحظ أن المهارات العملية تتضمن أربعة مجالات، وهي المجال الزراعي والمجال التجاري والمجال الصناعي، والاقتصاد المنزلي، وتختار كل مدرسة

مجالين فقط من بين هذه المجالات، في ضوء ظروف البيئة التي توجد فيها المدرسة، مع مراعاة أن يدرس للبنات مجال الاقتصاد المنزلي بصفة أساسية.

ويدرس التلميذ في الحلقة الثانية (المدرسة الإعدادية)، التربية الدينية "حصتان في الأسبوع" واللغة العربية (٦ حصص)، واللغة الأجنبية (٥ حصص)، والرياضيات (٥ حصص)، والمواد الاجتماعية (٣ حصص)، والعلوم (٤ حصص)، التربية الفنية (حصتان)، التربية الموسيقية (حصة واحدة)، والتربية الرياضية (حصتان)، والثقافة المهنية والتدريبات المهنية (٤حصص).

وتتضمن التدريبات العملية، المجال الزراعي والصناعي، والتجاري والاقتصاد المنزلي، يدرس كل تلميذ مجالا أساسيا، يخصص له ثلاث حصص، والمجال الآخر إضافي، ويخصص له حصتان، على أن تدرس للبنات مجال الاقتصاد المنزلي بصفة أساسية مع ملاحظة أن المجالات العملية "تهدف إلى أن يكون التلميذ قادرا على أن يؤدي بمهارة كل الأعمال التي يحتاجها في حياته اليومية في المنزل والمدرسة، وفي الحياة خارجها ليعيشوا كمواطنين في مجتمع عصري [٨٧]، كما تهدف أيضا إلى الربط بين التعليم والعمل المنتج، والتأكيد على النواحي التطبيقية للتعليم، وتشجيع النشاط الابتكاري للتلاميذ، وتعويد التلاميذ احترام العمل اليدوي وغير ذلك.

أما بالنسبة لتلاميذ المدرسة الإعدادية المهنية فيدرس التلاميذ المواد الثقافية من الكتب المقررة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعد تحديد موضوعات مختارة من هذه الكتب، أما المجالات العملية فلا توجد لها كتب مقررة، وتحدد الوزارة الموضوعات التي يتم تدريسها في كل مجال، وتترك للمدرس حرية التصرف في حدود المنهج المقرر ويخصص ٢٠ حصة للمجالات العملية، ويخصص ٢٠ حصة في الأسبوع للمواد الثقافية[٨٨].

وفي المدارس الرياضية التجريبية، يطبق نظام التعليم في المدارس العامة من حيث الخطة، فتسير الدراسة طبقا للخطة الدراسية المطبقة بالمدارس الإعدادية، على أن يخصص في الجدول المدرسي عدد ١٠ حصص أسبوعيا للتربية الرياضية

موزعة كالآتي: حصتان لتدريس منهج التربية الرياضية، وثماني حصص لكل مجموعة (قدم، سلة، طائرة...) وينقسم المنهج إلى جزئين:

- المنهج الخاص بالتربية الرياضية بمدارس التعليم العام.
- المنهج الخاص بكل رياضة مدرجة بخطة جماعية وفردية بحيث تشتمل على برامج تدريبية مقننة (٨٩).

ومن المشكلات التي تواجه المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي ما يلي:- (٩٠)

١- تتسم المقررات الدراسية بطابع النمطية والتجانس الجامد فهي تطبيق بكلياتها وجزئياتها بشكل موحد تماما في مختلف البيئات لا فرق بين بيئة ريفية وأخرى حضرية، أو بيئة ساحلية وأخرى صحراوية.

٢- أن المقررات تزدحم بالعديد من الموضوعات وتجنح إلى الإكثار من التفاصيل الأمر الذي لا يتيح الفرص الكافية للجانب العملي أو التطبيقي وينصرف جهد التلميذ إلى الحفظ إلى مجرد التحصيل المعرفي بالصورة التي تعينه على أداء الامتحان.

٣- وقل أن يتحقق في المقررات الحالية عنصر التنسيق بين المقررات في فروع المادة أو مجموعة المواد والتنسيق بين مقررات المادة ككل، وغيرها من مقررات المواد الأخرى ذات الصلة بها (مثل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية).

٤- طرق التدريس تدور في فلك الإلقاء والتلقين بحيث أصبح الدور الرئيسي للمعلم هو توصيل المعلومات من الكتاب المدرسي للتلميذ.

٥- رغم أن الهدف من المجالات العملية هو تزويد التلميذ بالمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمية في مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مكثف فإن الهدف من المجالات العملية ومفهومها كان غير واضح لدى رجال التعليم.

٦- أن المجالات العملية أخذت مسميات مختلفة مثل الثقافة المهنية التدريبات العملية، ومواد البولتيكتيك ولذا تصرف البعض على أن التعليم الأساسي تعليم حرفي فقد تباهي أحد المسؤولين بازدهار صناعة السجاد والخزف والصيني وصناعة الأثاث في المدارس التابعة له.

٧- إذا كان التعليم الأساسي يجمع بين النظري والعملي فإنه لم يطرأ أي تعديل أو إضافة أو تطوير متكامل للمقررات النظرية لترتبط بالمجالات العملية لارتباط بين ما هو نظري وعملي وجاءت خطة الدراسة لتؤكد هذا الفصل فهو عبارة عن جدول يدرس مقسم إلى مواد دراسية في نهايتها مادة المجالات العملية وكل مادة في الجدول مستقلة عن المادة الأخرى.

ح- تقويم التلاميذ:-

يتم تقويم التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي على أساس نص المادة رقم (١٨) لسنة ١٩٨١الذي يتضمن "عقد امتحان من دورين في نهاية مرحلة التعليم الأساسي، ويمنح الناجحون فيه شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي"، وكل من أتم مدة الإلزام، أما بالنسبة لامتحانات النقل فيصدر بنظامها، وقواعد النجاح، وفرص الرسوب أو الإعادة، قرار من وزير التعليم، بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم.[٩١]

وصدرت بعد ذلك قرارات عديدة، تنظم عملية التقويم، كان أخرها القرار الوزاري رقم (٤٦٦) لسنة ١٩٩٩ بشأن تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادة بالتعليم الأساسي حيث نص القرار على: [٩٢]

- توزع درجات النهاية العظمى لكل مادة التي يؤدي فيها الطلاب امتحانا في نهاية العام على النحو التالي:
  - ٢٠% من الدرجة النهائية العظمى لأعمال السنة على مدار العام الدراسي.
  - ٤٠% من درجة النهاية العظمى للامتحان التحريري الذي يعقده في نهاية الفصل الأول لم تتم دراسته في هذا الفصل.

٤٠% من الدرجة النهائية للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية العام الدراسي ولم تتم دراسته في هذا الفصل.

وجدد القرار القصد من أعمال السنة هو قياس قدرة الطالب على التحصيل الدراسي ومدى نموهم وتقدمهم في كل مادة دراسية بالإضافة إلى قياس قدراتهم على الفهم والتفكير والإبداع والاستنتاج وغير ذلك من العمليات العقلية وكذلك مشاركتهم في مجال الأنشطة المدرسية داخل الفصول وخارجها للوقوف على قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم العلمية والسلوكية على مدار العام الدراسي ويتضمن تقويم الطلاب في أعمال السنة النواحي التالية:

- الاختبارات التحريرية ويخصص لها ٥٠% من الدرجة..
- الأعمال التحريرية والأنشطة المصاحبة (كراسة مادة، مجهود شخصي، بحث) ويخصص لها ١٥%
- الاختبارات الشفوية والعملية حسب طبيعة كل مادة ويخصص لها ١٥% من الدرجة
- السلوك ويخصص له ١٠% من الدرجة
- المواظبة ويخصص لها ١٠% من الدرجة

ولرصد أعمال السنة يقسم العام الدراسي إلى ست فترات زمنية، تنتهي كل فترة باختبار تحريري ذو طابع موضوعي يخصص له نصف الدرجة المخصصة لأعمال السنة ويخصص باقي الدرجة للأعمال اليومية والأنشطة المصاحبة للمادة الدراسية والاختبارات الشفوية والنواحي السلوكية والمواظبة ثلاثة امتحانات في الفصل الدراسي الأول (أكتوبر،نوفمبر، ديسمبر) وثلاثة امتحانات في الفصل الدراسي الثاني (فبراير، مارس، أبريل) وإذا تخلف الطالب عن أيٍ من الامتحانات الشهرية بغير عذر أو بعذر مقبول فيعطى (صفرا) ما لم يكن غيابه مرض ثابت أقرته الجهات الطبية المتخصصة أو بسبب ظرف اجتماعي طارئ حال بينه وبين حضور الامتحان وفي هذه الحالة تحذف درجة الاختبار الذي تغيب عنه من المتوسط ويطلع ولي الأمر على نتيجة الطالب في كل فترة زمنية، وتعتبر درجة أعمال السنة هي متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الفترات الست.

وواقع عملية التقويم في مدارسنا يشير إلى اقتصار عملية التقويم على أسلوب واحد فقط وهو الامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية كل فصل مع شكلية أعمال السنة، أي أنه يركز على الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى.

فضلا عن إهمال التقويم في التربية الرياضية والتربية الموسيقية والمكتبية، أما المجالات العملية فتقويمها يتم بطريقة شكلية حيث يتم بطريقة نظرية، (امتحان تحريري) رغم أن التدريس وطريقة التعليم من المفروض أنها عملية، وأيضا الكمبيوتر وغيرها. الأمر الذي يؤدي إلى إهمال تلك الموارد من جانب المعلم والتلميذ المسئولين.

ط- إعداد معلم التعليم الأساسي وتدريبه:

يدرك المسئولون عن التربية والتعليم إنه لا قيمة للبناء المدرسي الحديث ولا للمنهج الجديد والأدوات والوسائل التعليمية إلا بالمعلم المعد إعدادا أكاديميا وتربويا، حيث أنه أصبح من قبيل المسلمات أن المعلم هو جوهر التطور التربوي وأن إعداده على المستوى الجامعي الأداة الناجحة للارتفاع بكفاءته وتفعيل قدراته لإنجاح العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها. ونظرا لأن مصر أخذت بمفهوم التعليم الأساسي بدلا من التعليم الابتدائي لأسباب كثيرة، وما كان يكتب النجاح لتجربة التعليم الأساسي إلا بتطوير نظام إعداد المعلمين. وتحقق ذلك بعد تطبيق التعليم الأساسي بثمان سنوات، بصدور القرار الوزاري رقم (٢٤)، لسنة ١٩٨٨ بتصفية مؤسسة إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وهي دور المعلمين والمعلمات، وقف القبول بها اعتبارا من العام الدراسي ٨٨/ ١٩٨٩ وأصبح إعداد معلم التعليم الأساسي يتم على مستوى الجامعة في كليات التربية.

فقد قامت كليات التربية بإنشاء شعب خاصة بالتعليم الابتدائي بموجب القرار الوزاري رقم (٩٦٦) لسنة ١٩٨٨. في سبعة عشر كلية في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ - ثم تزايدت بعد ذلك - لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في تخصصات اللغة العربية والدراسات الإسلامية والدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية ويتناسب هذا الإعداد مع فلسفة التعليم الأساسي

وأهدافه، بينما معلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يعد بشعبة التعليم العام بكليات التربية ولم يطرأ أي تغير على فلسفة إعداده وبقى كما هو وكأن التعليم الأساسي بفلسفته مطبق في الحلقة الأولى فقط، فيما عدا كلية التربية جامعة حلوان فهي تعد معلم للتعليم الأساسي من الصف الخامس حتى التاسع، في تخصص مزدوج حيث يعد الطالب لتدريس أحد التخصصات الآتية:-

- اللغة العربية والدراسات الإسلامية.
- العلوم والرياضيات.
- الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية.

بالإضافة إلى تدريس أحد المجالات العملية التي يختارها الطالب (صناعي، زراعي، تجاري، اقتصاد منزلي). ومن السمات المميزة لهذا الإعداد:(٩٣)

- أن مقررات طرق التدريس والتربية العملية تتبع فكرة إعداد المعلم في ضوء مدخل الكفاءات والمهارات اللازمة.
- دراسة المقررات التربوية جنبا إلى جنب مع المقررات التخصصية بدءا من السنة الأولى.
- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم حيث تصل نسبته إلى ٢٠% من إجمالي ساعات الدراسة.

كما تقوم كليات التربية النوعية بإعداد معلم التعليم الأساسي في مجالات التربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية المسرحية، والاقتصاد المنزلي، والإعلام التربوي، وتكنولوجيا التعليم، ومعلم الصف، ومعلم التربية الخاصة.

ويتم قبول الطلاب بكليات التربية والتربية النوعية من خريجي الثانوية العامة أو ما يعادلها وفقا لمجموع الدرجات التي يحدده مكتب تنسيق القبول بالجامعات بالإضافة إلى الشروط التالية: اجتياز الاختبار الشخصي التي تجريه الكليات، وأن يكون الطالب متفرغا للدراسة، وأن يكون الطالب لائقا طبيا، وأن يجتاز اختبار القدرات.

أما عن **مجالات الإعداد** فهي ثلاثة: الإعداد المهني (التربوي)، الإعداد الأكاديمي (التخصص)، الإعداد الثقافي، ويتم إعداد معلم التعليم الأساسي الحلقة الثانية وفقا للنظام التكاملي والنظام التتابعي.

أما **النظام التكاملي** ففيه تتكامل وتتلازم مجالات إعداد المعلم فالإعداد التربوي يسير جنبا إلى جنب مع مجال الإعداد التخصصي بالإضافة إلى مجال الإعداد الثقافي.

أما **النظام التتابعي**. وفيه يتم الإعداد الأكاديمي (التخصص في إحدى الكليات الجامعية) ثم يتبعه الإعداد المهني (التربوي) بكليات التربية لمدة عام للمتفرغين للحصول على (دبلوم عام في التربية). أو لمدة عامين لغير المتفرغين الذين يعملون بالتربية والتعليم.

أما عن **تدريب معلم التعليم الأساسي**: حيث أن الفترة التي يقضيها الطالب في كلية التربية ليصبح مؤهلا لممارسة مهنة التدريس، تعتبر كافية فقط لوضعه كمعلم في أولى خطوات هذه المهنة الصعبة التي تتطلب أساسا استمرار التعلم والتدريب حتى يستطيع المعلم مواكبة الانفجار المعرفي في المعارف المتدفقة يوميا من جانب وطرق التدريس الحديثة والوسائل المعنية من جانب أخر، وبالتالي تصبح مهارة المعلمين بعد فترة قصيرة من تخرجهم في حاجة إلى تجديد، وقد شهدت السنوات القليلة الماضية تطورا شاملا لمناهج التعليم الأساسي وبناء على ذلك وضعت الوزارة ممثلة في الإدارة العامة للتدريب خطة لتدريب المعلمين. وحتى يتحقق الهدف من التدريب لأكبر عدد من المعلمين أتبعت الوزارة أساليب مختلفة منها:-

١- تقوم الإدارة العامة للتدريب بتقديم برنامج تأهيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للمستوى الجامعي إلى جانب البرامج التدريبية الأخرى، يتمثل الهدف منه رفع المستوى العلمي والمهني لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مما يجعله قادرا على القيام بوظائفه كمعلم في الحلقة الأولى سواء كمعلم صف أو معلم مادة. ومدة البرنامج أربع مستويات دراسية ينقسم

كل مستوى إلى ثلاثة فصول دراسية وتتضمن الدراسة نوعين من المقررات:[٩٤]

أ- مقررات عامة يدرسها جميع الدارسين تمكنهم من التدريس بالصفوف الأربعة الأولى.

ب- مقررات تخصصية تمكن المعلم من التدريس في الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي.

وتسير الدراسة في هذا البرنامج على أساس التعليم من بعد، إذ يأخذ البرنامج بالوسائط التعليمية المتعددة التي تضم: المطبوعات من الكتب والأدلة، والبث الإذاعي والتليفزيوني، ولقاءات مع أعضاء هيئة التدريس.

٢- استخدم وزارة التعليم تكنولوجيا التعليم من بعد لأول مرة في تدريب المعلمين عن طريق مؤتمرات الفيديو (المؤتمرات المرئية) Video Conference حيث يتم تدريب معلمي القاهرة في القاعة الرئيسية بمركز التطوير التكنولوجي في الوزارة، وفي نفس الوقت يتابع ويناقش ويحاور المتدربين من المراكز الفرعية بجميع المحافظات في أنحاء الجمهورية، ومع بداية تشغيل مؤتمرات الفيديو تم تدريب معلمي العلوم بالتعليم الإعدادي[٩٥].

٣- قامت الوزارة لأول مرة بوضع خطة لإيفاد المدرسين إلى الخارج للتدريب على الجديد، حيث تم إيفاد ٤٠٠ مدرس مع بداية العام الدراسي ٩٣/ ٩٤ للتدريب في الخارج في المجالات المختلفة على الجديد في التربية والطرق الحديثة للتدريس وكيفية استخدام التكنولوجيا المتطورة كأدوات تعليمية معينة على أن تكون مدة التدريب أربعة شهور لكل بعثة تدريبية. ويتم إفادة المعلمين في مجالات العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية والفرنسية لأعرق الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا والمملكة المتحدة وأيرلندا فكان إجمالي المبعوثين حتى عام ٢٠٠٠ علوم (٢٤٩٦)، رياضيات (١٨٦٥)، ولغة إنجليزية (١٨٦٧) لغة فرنسية (٣٦٨)، رياض أطفال (٩٠)، تربية خاصة (٣٠)، موجة (٢٥٩)، ومدير مدرسة (٣٠).[٩٦]

٤- وفي التدريب المباشر يتم اللقاء المباشر بين المتدربين من هيئات التدريس والمدربين من الكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة ولتنفيذ هذا النوع من التدريبات يوجد سبعة مراكز رئيسية للتدريب في محافظات القاهرة، والإسكندرية والشرقية، وأسيوط، والغربية وأسوان، وبور سعيد وتقدم هذه المراكز الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لكل الجهات المعنية بالوزارة من برامج تجديدية، وتحويلية وتنشيطية للمعنيين الجدد والعاملين بالخدمة[٩٧].

ومن المشكلات التي تواجه إعداد معلم التعليم الأساسي في مصر ما يلي:- [٩٨]

١- عدم جدية اختبارات القبول (المقابلات الشخصية) حيث تتم المقابلات الشخصية بصورة شكلية ولا يراعى فيها إلا خلو الطالب الملتحق من العيوب الخلقية والتأكد من السمع والنطق السليمين، وأهمل التأكد من حسن استعداد الطالب لمهنة التدريس.
٢- الكثير من الطلاب يقبلون على كليات التربية أملا في الدروس الخصوصية أو السفر إلى دول البترول أو التمتع بأجازة صيفية أطول.
٣- أن قواعد قبول الطلاب المتبعة في كليات التربية لا تحقق أهدافها في انتقاء أفضل العناصر ذات الميول والقدرات الخاصة.
٤- انخفاض المستوى العلمي للخريج من كلية التربية.
٥- تواجه التربية العملية الكثير من مشكلات التي تخلق شعورا سلبيا تجاه مهنة التعليم وعدم رضا المعلم عن المهنة، ومن أبرز المشكلات "نقص الإمكانات بمدارس التدريب، وعدم جدية الإشراف، وعدم الاهتمام من قبل مدير المدرسة والمعلمين، والاستعانة بمشرف خارجي لا يتقن المبادئ الأساسية، وقلة مرات التدريس الفعلي للطالب المتدرب ...الخ".
٦- ضعف التوازن النسبي بين جوانب الإعداد المختلفة فليس هناك معيار إتقان على نسب معينة، فتختلف هذه النسبة من كلية إلى أخرى.
٧- إن الجوانب الثقافية لا تلقى الاهتمام الكافي في الخطة الدراسية مما يخل بمبدأ التكامل في إعداد المعلم.

٨- اعتماد طرق التدريس على الإلقاء والتركيز على الحفظ والتلقين مما أدى إلى سلبية الطلبة من حضور المحاضرات.
٩- نظرة الطلاب إلى المواد التربوية على أنها مواد إضافية أو هامشية على الرغم أن نجاح عملية التدريس لا تتم إلا إذا أتقن المعلم الدور المهني والتربوي.
١٠- النظرة التقليدية التي ينظر بها المجتمع إلى المعلم، بل نظرة المعلم إلى نفسه على أنه أقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى.
١١- تعدد مصادر الإعداد، حيث تقوم جهات متعددة بتخريج المعلم مثل كليات التربية، وكليات التربية النوعية، وكليات اللغة العربية، وكليات الآداب، وكليات الدراسات العربية والإسلامية، وكلية دار العلوم.
١٢- لا توجد قناعة لدى المعلم بأهمية برامج التدريب نظرا لشكلية بعض هذه البرامج مما يؤدي إلى عزوف عن هذه البرامج.

أوجه الاستفادة:

في ضوء ما عرضناه من إطارا نظريا حول مفهوم التعليم الأساسي وفلسفته وأهدافه وبنيته التنظيمية ومقوماته ومقرراته الدراسية، وتطبيقاته في دولتي المقارنة الهند وبيرو، وأيضا ما عرضنا من واقع التعليم الأساسي في مصر، وما توصلنا إليه من نواحي قوة يمكن استغلالها ونواحي ضعف يمكن التغلب عليها، نعرض أوجه الاستفادة لتطوير تطبيق التعليم الأساسي في مصر. وفيما يلي ذلك:

- أن تكون الجماعات المستهدفة بالتعليم الأساسي ليست فقط الأطفال في سن المدرسة الابتدائية بل يجب أن تضم الأطفال والشباب والبالغين الذكور والإناث، عملا بالرؤية الموسعة للتعليم الأساسي وبالتالي يمكن أن تكونه صيغة التعليمية نظامية أو غير نظامية، وعليه يصبح التعليم الأساسي تعليم موجه للصغار في إطار التعليم النظامي، وللكبار والشباب والذين حرموا التعليم الأولي في إطار التعليم غير النظامي.
- أن تعمل الوزارة على توضيح أهداف التعليم الأساسي في أذهان القائمين عليه ابتداء من المعلم في المدرسة إلى أكبر قيادة في التعليم، فعدم وضوح هذه الأهداف يؤدي إلى عدم تحقيقها، ويتم ذلك من خلال الدورات التدريبية المكثفة، الإذاعة، التلفزيون، الندوات، المؤتمرات، النشرات، والتوجهات.

- أن يدرك القائمين على التنفيذ أن التعليم الأساسي يركـــز علـــى الحاجـات الأساسية اللازمة للمواطنة مثل تعلــم القـــراءة والكتابـــة ومـــهارات العــد والحساب، والمعرفة الأساسية بأصول الدين، وما فيه من قيم لازمة لحياتـــه، والاتجاهات الإيجابية نحو كثير من القيم، وبعض المعارف الوظيفية المتعلقـة بكسب العيش، والمعرفة الأساسية بأصول السلامة الفرديـــة والوقايـــة مـــن المخاطر ...الخ.
- الارتقاء بمستوى إعداد المعلم من خلال الارتقاء بمعاهد إعدادهم، وتطويرها وفق فلسفة هذا التعليم بالتعاون مع الوزارة المعنية.
- استحداث أساليب جديدة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة مثل التدريب عـــن طريق الدراسة بالمراسلة، الإذاعة، الصحافة البريد.
- أن تكون مناهج التعليم الأساسي أكثر ارتباطا بحياة التلميذ، والتركيز علـــى الجوانب العملية بدلا من الجوانب النظرية، مع انتقاء المهارات العملية وفقـــا للموارد والحاجات المحلية.
- أن يكون تدريس المجالات العملية يتناسب مع فلسفة التعليم الأساسي، أي يتم التركيز على البعد العملي، حتى يكتسب الطفل اتجـــاه إيجـــابي نحـــو هـــذه المجالات وتكون الحرف المختارة من واقع بيئة التلميذ والتي يكون في حاجة إليها مثل مهارات الحياكة والتطريز، وصناعة الحلـــي، والطـــهو، وإعـــداد الوجبات، وحفظ الطعام، ورعاية الطفل، ومهارات صناعة مثـــل الصيانـــة المنزلية، السباكة الصحية، وأعمال الصلصال، الحرف المنزليـــة، النســـيج، صناعة الجلود... الخ.[1]
- استحداث تعديلات أساسية في سياسة تقويم الطـــلاب فـــي مرحلـــة التعليـــم الأساسي، بحيث تعتمد على الطابع التشجيعي العلاجي لعملية التقويم.
- التغلب في أقصر وقت ممكن على مشكلة المباني المدرسية والبحث عن بدائل تربوية للمدرسة.
- ضرورة الاستيعاب الكامل لكل الأطفال في سن الإلزام من خــــلال توفـــير الفرص التعليمية سواء كانت نظامية أو غير نظامية.

خامسا: مراجع الفصل وهوامشه

(١) أحمد حسن عبيد، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التعليمية (دراسة مقارنة)، ط٢، الأنجلو المصرية، ١٩٧٩، ص ٥٩-٦٠.

(٢) صلاح الدين محمود علام، مفاهيم وممارسات التعليم الأساسي في بعض الدول غير العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، (د.ت)، ص ٧-٨.

(٣) برنامج الأمم المتحدة للتنمية واليونسكو والبنك الدولي، واليونسيف المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، تأمين حاجات التعلم الأساسية رؤية للتسعينات، وثيقة الخلفيات، تايلاند، جومتين، ٥-٩- مارس، ١٩٩٠.

(٤) ارجع إلى:-

- عبد الواحد عبد الله يوسف، الرؤية الموسعة للتعليم الأساسي من منظور الواقع العربي- عرض وتحليل- عمان- الأردن، ١٩٩١.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، اجتماع المائدة المستديرة حول التعليم الأساسي للجميع في جمهورية مصر العربية، عمان، الأردن، ١٩٩١.

(٥) عادل عبد الفتاح سلامة، دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة في تطوير التعليم الابتدائي ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٢، ص ص ٤٣-٥٦. وانظر أيضا:

- شاكر محمد فتحي أحمد، "مفهوم وصيغ التعليم الأساسي- دراسة تحليلية مقارنة"، دراسة حول التعليم الأساسي في مصر الواقع والمستقبل، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩٠، ص ص ٦٤-٨٠.
- رضا أحمد إبراهيم، التعليم الأساسي وتطبيقاته في دول العالم المعاصر، ١٩٩٠، ص ص ١٥٣-١٥٥.
- نبيل عامر صبيح وآخرون، التعليم الابتدائي، مشكلاته واتجاهات تطويره، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، ١٩٨٨، ص ص ١٧٤-١٩٣.

(٦) سليمان عبد ربه محمد، نظام التعليم الإلزامي، الفصل الثالث في التربية المقارنة منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية للدكتورة سعاد بسيوني وآخرون، ط١، مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٤، ص ص ١٦١-١٦٦.

(٧) صلاح الدين محمود علام، مفاهيم وممارسات التعليم الأساسي في بعض الدول غير العربية، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، (ب.د.ت) ص ١٣.

(٨) المرجع السابق، ص ١٤.

(٩) المرجع السابق، ص ١٧.

(١٠) المرجع السابق، ص ١٨.

(١١) محمد عبد القادر أحمد، **استراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية**، مكتبة النهضة العربية، ١٩٨٣، ص ٧٦.
(١٢) المرجع السابق، ص ٧٥.
(١٣) رضا أحمد ابراهيم، التعليم الأساسي في دول العالم الثالث، ط ٣، بدون ناشر، ١٩٨٥، ص ص ٢٧،٢٨.
(١٤) صلاح الدين محمود علام، **مرجع سابق**، ص ص ١٦،٢٢.
(١٥) سليمان عبد ربه محمد، **نموذج مقترح للإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٨٥، ص ٢٨.
(١٦) محمد المنصف حاجي، ومحمد باشوش، **مرحلة التعليم الأساسي ومتطلبات إقرارها في الوطن العربي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص ص ٧٥- ٧٧.
(١٧) ستسي تشرشل، إصلاح التعليم الأساسي في بيرو، نموذج في التجديد التربوي، ترجمة بسطوروس، رقم ٢٢ من سلسلة دراسات يصدرها مكتب التربية الدولي، **تجارب ومستحدثات جديدة في التربية**، اليونسكو، مارس، ١٩٧٦، ص ١٥.
(١٨) **المرجع السابق**، ص ١٧- ٢٠.
(١٩) **المرجع السابق**، ص ٧.
(٢٠) **المرجع السابق**، ص ٨.
(٢١) **المرجع السابق**، ص ٩.
(٢٢) منصور حسين، ويوسف خليل، **التعليم الأساسي، مفاهيمه ومبدئه وتطبيقاته**، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٦٧.
(٢٣) ستسي تشرشل، **مرجع سابق**، ص ص ٢٥-٣٥.
(٢٤) منصور حسين، ويوسف خليل، **مرجع سابق**، ص ٦٦.
(٢٥) صلاح الدين محمود علام، **مرجع سابق**، ص ١٤.
(٢٦) ستسي تشرشل، **مرجع سابق**، ص ٤٤.
(٢٧) ستسي تشرشل، **مرجع سابق**، ص ٩-١٠.
(٢٨) **المرجع السابق**، ص ص ٤٩-٥٨.
(٢٩) **المرجع السابق**، ص ص ٣٨-٤١.
(٣٠) **المرجع السابق**، ص ٥٨.
(٣١) عادل عبد الفتاح، **مرجع سابق**، ص ٩٩-١٠٠.
(٣٢) صلاح الدين محمود علام، **مرجع سابق**، ص ١٤.
(٣٣) ستسي تشرشل، **مرجع سابق**، ص ٤٧، ٤٨.
(٣٤) **المرجع السابق**، ص ص ٦٠-٦٣.

(٣٥) سليمان عبد ربه محمد، **وظائف التعليم غير النظامي في تحقيق التنمية الريفية المتكاملة، دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية والهند وتنزانيا**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩١، ص ٢٠٠، ٢٠١. وانظر أيضا:-

- Government of India, India 1987, A Reference Annual; Ministry of Information and Broadcasting, New Delhi, 1998, p389.

(٣٦) بريم فكتور، "الأطفال الضعاف السمع في الهند- الضرورات والإمكانات "ترجمة حسين فوزي النجار، **مستقبل التربية**، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨١، ص ٩٤.

(٣٧) سليمان عبد ربه، وظائف التعليم غير النظامي...، **مرجع سابق** ص ٢٠٢.

(٣٨) د. رضا أحمد إبراهيم، التعليم الأساسي في دول العالم الثالث، **مرجع سابق**، ص ١٢٢.

(٣٩) حسين جمال الدين حرب، **دراسة مقارنة لنظام التعليم في الهند واليابان**، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٨٥، ص ٢٥.

(٤٠) **المرجع السابق**، ص ٨٥، ٨٦.

(41) The Indian Yearbook of Education, 1964, p. 67.

(٤٢) عادل عبد الفتاح سلامة، **مرجع سابق**، ص ٧٩.

(٤٣) عادل عبد الفتاح سلامة، **مرجع سابق**، ص ٨٠-٨١.

(٤٤) حسين جمال الدين حرب، **مرجع سابق**، ص ٨٤.

(45) Naik, J.p., **Elementary Education In India**, A promise to Keep, Alternative In Development, Education; New Dilhi; March, 1975, p 46.

(٤٦) حسين جمال الدين حرب، **مرجع سابق**، ص ٨٥.

(٤٧) حسين جمال الدين حرب، **مرجع سابق**، ص ٤٨-٥٤.

(٤٨) صلاح الدين محمود علام، **مرجع سابق**، ص ٢٥.

(٤٩) طاهر الغنام، **تجارب في التعليم الأساسي، خدمات أساسية من أجل الأطفال**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، ١٩٨٠، ص ٣٢.

(٥٠) عادل عبد الفتاح سلامة، **مرجع سابق**، ص ٨٤.

(٥١) سعيد إسماعيل علي، "التجارب المصرية في مجال التعليم الأساسي النظامي"، **مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق ٢١-٢٥ إبريل، ١٩٨١**، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة ١٩٨١، ص ٢.

(٥٢) أحمد حسن عبيد، **مرجع سابق**، ص ١٢٩.

(٥٣) محمد شفيق عطا، "واقع التعليم الأساسي"، **مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق**، ص ٤.

(٥٤) زينب محمود محرز، **أمثلة من تطبيقات التعليم الأساسي في مصر**، مركز التوثيق التربوي، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٧.
(٥٥) عبد الغني عبود "من التعليم الابتدائي إلى التعليم الأساسي"، الباب الخامس من **فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٥٢١.
(٥٦) أحمد إسماعيل حجي، **نظام التعليم في مصر، دراسة مقارنة**، دار النهضة العربية د. ت، ص ٢١٢.
(٥٧) منصور حسن ويوسف خليل، **مرجع سابق**، ص ١٩.
(٥٨) رابطة التربية الحديثة، **المدرسة الأولية الريفية**، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٠، ص ٦.
(٥٩) منصور حسين ويوسف خليل، **مرجع سابق**، ص ٢٢.
(٦٠) المركز القومي للبحوث التربوية، **مشروع تقويم المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر**، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٦٩.
(٦١) سليمان عبد ربه محمد، "التعليم الأساسي في المرحلة الأولى في جمهورية مصر العربية"، الفصل الرابع في **التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره** للدكتور عبد الغني عبود وآخرون، ط١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٤، ص ١٥٧.
(٦٢) **قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، إصدار قانون التعليم**، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، ١٩٨١، ص ٧.
(٦٣) **المرجع السابق**، ص ٨.
(٦٤) **تقرير قدمته مصر إلى المؤتمر الإقليمي للسياسات التربوية والتعاون في مجالات التربية في إفريقيا**، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٢، ص٨.
(٦٥) مصطفى كمال حلمي، "فكرة التعليم الأساسي وأهدافه"، **مجلة الرائد القاهرة**، ١٩٧٧، ص ١٩.
(٦٦) عبد السلام عبد الغفار، "ندوة مشكلات التعليم الأساسي"، **مؤتمر معلم التعليم الأساسي، الحاضر والمستقبل**، كلية التربية حلوان، القاهرة، ١٩٨٢، ص ٥٥٦.
(٦٧) **الاستبيان الخاص بالإعداد للدورة التاسعة والثلاثون للمؤتمر الدولي للتربية**، جنيف، ١٩٨٤، ص ١، ٢.
(٦٨) قانون رقم ٣٩ لسنة ٨١، **مرجع سابق**، ص ٨.
(٦٩) **المرجع السابق**، ص ص ٨- ١٢.
(٧٠) منصور حسين، "احتياجات التطبيق المادية والبشرية ومراحل التنفيذ"، **مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، ٢١/٢٥ إبريل ١٩٨١ القاهرة، ١٩٨١.

(٧٠) **التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج في إطار خصـــائص اتجاهــات المجتمــع المصري**، دراسة مقارنة من وفد مصر للمؤتمر الدولي الثاني والثلاثـــون للتربيـــة فـــي جنيف، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٨١، ص ٤.

(٧٢) أحمد إسماعيل حجي، **تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية دراسة نقديـــة للسياسة التعليمية في مصر في ضوء الفكر التربوي والخبرات الأجنبية**، مكتبة النهضـــة المصرية، القاهرة، ١٩٨٩، ص ١٤٦.

(٧٣) قانون رقم ٢٣ لسنة ١٩٩٩ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادرة بالقانون رقـــم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، مادة (٤).

(٧٤) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **تطور التعليم فـــي جمهوريـــة مصـــر العربيـــة ١٩٩٢– ١٩٩٤**، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٣، ٤.

(٧٥) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **تجارب رائدة في مجال التعليم قبل الجامعي فـــي مصر**، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ١٦.

(٧٦) **المرجع الأسبق**، ص ص ٦–٨.

(٧٧) تقرير لجنة التعليم والبحث العلمي عن مشروع قانون بتعديل بعض أحكام قـــانون التعليـــم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١.

(٧٨) وزارة التربية والتعليم، "التعليم للجميع في جمهورية مصر العربية" **اجتماعات الدول التسع حول التعليم للجميع**، ١٦–١٨ سبتمبر ١٩٩٧، ص ١٥.

(٧٩) أنور السادات، **برنامج العمل الوطني**، المؤتمر القومي العام الثاني في دور انعقـــاده الأول، وزارة الثقافة والإعلام، الهيئة العامة الاستعلامات، ١٩٧١، ص ٣٥– ٣٦.

(٨٠) يوسف صلاح الدين قطب، "التعليم الأساسي"، **صحيفة التربية**، العدد الثاني، رابطة التربيـــة الحديثة، ١٩٨٧، ص ٢.

(٨١) منصور حسين ويوسف خليل، **مرجع سابق**، ص ١٣.

(٨٢) محمد شفيق عطا، **مرجع سابق**، ص ٣.

(٨٣) مصطفى كمال حلمي، **التعليم في مصر– حاضره ومستقبله**، اليونسكو، وجمهورية مصـــر العربية، السنة ١٥، العددين ٣،٤، القاهرة ١٩٧٧، ص ٢٥.

(٨٤) قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، **إصدار قانون التعليم**، الهيئة العامة للمطـــــابع الأميريـــة، ١٩٨١، ص ٧–٨.

(٨٥) عبد الغني عبود، **مرجع سابق**، ص ٥٣.

(٨٦) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، **مرجع سابق**. وأنظر أيضا:

– أميل فهمي شنوده، أحمد اسماعيل حجي، **إدارة المدرسة الابتدائية**، للمستوى الثالث لتأهيل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ١٩٨٩، ص ص ١١٠–١٢٣.

(٨٧) حسين بشير محمود، "المجالات العلمية في مرحلة التعليم الأساسي" **ندوة التجديد التربوي في مصر**،٢٧فبراير-٣مارس ١٩٨٨ المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٨٨، ص٧٣، وانظر أيضا: **تطور التعليم في ج م ع ٩٢-١٩٩٤**، ص ٥-٩.
(٨٨) محمد فتحي حافظ، **تقرير نهاية ١٩٨٩/٨٨ عن التعليم الإعدادي**، الإدارة العامة للتعليم الإعدادي، القاهرة، ١٩٨٩، ص٩.
(٨٩) وزارة التربية والتعليم، **مجلة التربية والتعليم**، نشرة غير دورية يصدرها المكتب الفني للوزير، العدد الأول، ١٩٨٩، ص ٥٤.
(٩٠) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **دراسة حول التعليم الأساسي في مصر – الواقع والمستقبل**، (د. شكري عباس باحث رئيسي القاهرة، ١٩٩٠، ص ص ٣٣-٤٢.
(٩١) قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، **مرجع سابق**، ص ٨.
(٩٢) قرار وزاري رقم (٤٦٦) بتاريخ ١٩٩٩/٩/١٤ بشأن نظام تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادة بالتعليم الأساسي والصف الأول الثانوي والتربية الخاصة، مجلة التربية والتعليم، العددان السابع عشر والثامن عشر، المركز القومي للبحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم، أكتوبر ٩٩ /يناير ٢٠٠٠، ص ١٢٦.
(٩٣) محمد طه حنفي، "إعداد المعلم وتدريبه في جمهورية مصر العربية" الباب الثامن عشر، **في التربية المقارنة، الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر**، بيت الحكمة للإعلان والنشر، ٢٠٠١، ٣٦١.
(٩٤) أحمد إسماعيل حجي، **التربية المقارنة**، درا الفكر العربي، القاهرة، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١٧٥-١٧٦. وأنظر أيضا شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، التعليم الأساسي الفكر والتطبيق، الصيغة المستقبلية، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ١٦٢.
(٩٥) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، **تجارب رائدة في مجال التعليم قبل الجامعي في مصر**، القاهرة ٢٠٠٢، ص ١٣٣.
(٩٦) وزارة التربية والتعليم، **مشروع مبارك القومي- إنجازات التعليم في ٣ أعوام**، أكتوبر ١٩٩٤، ص ٣٢- ٣٣ وانظر أيضا:
- وزارة التربية والتعليم، **مبارك والتعليم، إنجازات وطموحات على مشارف الألفية الثالثة**، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ٥١، ٥٢.
(٩٧) وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، **مرجع سابق**، ص ٥٠.
(٩٨) شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، **مرجع سابق**.

الفصل الرابع
التعليم الثانوي*

يتناول هذا الفصل ما يلي:

- نشأة التعليم الثانوي وتطوره في العالم (د.نهلة عبد القادر)

يتناول هذا الجزء لمحة تاريخية عن نشأة المدرسة الثانوية في العصر الفرعوني وفي المجتمعات الإغريقية ثم يتطرق إلى وضع المدرسة الثانوية إبان القرنين الثامن عشر والذي كان يخضع للجهود الأهلية ويعتمد على التمايز بين الطبقات الاجتماعية، واستمر هذا الوضع حتى نشوب الحرب العالمية الثانية، وظهور الوعي المتزايد بالعدالة الاجتماعية مما أفرز صيغ جديدة للتعليم الثانوي حتى أصبح من حق كل فرد في الوقت الحالي الالتحاق به بغض النظر عن أي مأزق بشرط الكفاءة التعليمية.

- **التعليم الثانوي في استراليا (د. نهلة عبد القادر)**

يتضمن خلفية عامة عن استراليا تبين التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي شهدتها البلاد، والتي انعكست على نظامها التعليمي، ثم يعرض نظام التعليم الثانوي باستراليا من حيث الفلسفة والأهداف، تنظيم التعليم الثانوي، البرامج والمقررات الدراسية، تقويم الطلاب وأخيراً إعداد المعلم وتدريبه.

- **التعليم الثانوي في النرويج (د. مرفت صالح)**

يتضمن نظرة عامة حول نظام التعليم الثانوي في النرويج باعتبارها من الدول الأوربية التي أولت اهتماماً كبيراً بالتعليم الثانوي وتطويره، وكذلك الاهتمام بالتدريب المهني للطلاب على مهارات العمل المختلفة وإعدادهم لسوق العمل المتغيرة، هذا إلى جانب تناول الفصل لنظام التعليم الثانوي في النرويج من حيث الفلسفة والأهداف، تنظيم التعليم، البرامج والمقررات الدراسية ، تقويم الطلاب ثم إعداد المعلم وتدريبه.

- **د. ميرفت صلاح أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس.**
- **د. نهلة عبد القادر مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس.**

- **التعليم الثانوي في مصر (د. مرفت صالح)**

يتضمن نشأة التعليم الثانوي في مصر بداية من القرن التاسع عشر وحتى الوقت الحاضر لبيان التطورات التي شهدها التعليم الثانوي خلال هذه السنوات، والجهود التي تبذلها الدولة ووزارة التربية والتعليم من أجل الارتفاع بمستوى هذا النوع من التعليم وضمان جودته، ثم يتناول الفصل نظام التعليم الثانوي ككل من حيث فلسفته وأهدافه، والسياسة التعليمية، وتنظيمه، والبرامج والمقررات الدراسية، وتقويم الطلاب، وإعداد المعلم وتدريبه.

أولاً: نشأة التعليم الثانوي

عرفت المدرسة الثانوية منذ وقت طويل على أنها تحتل مكانة خاصة على السلم التعليمي لما تهيئة من فرص للترقي الاجتماعي، وفي مصر الفرعونية كان القبول في تلك المدرسة لم يكن يتم على أساس تمييز الطبقات، ومعيار التفضيل هو كفاءة الفرد،[١] وقد عنيت هذه المدرسة بدراسة مهنة من المهن أو بالإعداد لدراسة اللاهوت والمسائل الدينية في كلية المعبد، وكان من الأمور الشائعة أن يغير الطالب مهنة بأخرى وتتضمن الدراسة تدريباً عملياً بعد سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة، وفي مجتمعات الإغريق كان هدف المدارس الثانوية التي كانت مقصورة على فئة خاصة من الشعب تزويد الطلاب بالمهارات والمعارف اللازمة لمناقشة الأمور السياسية والاقتصادية عن طريق دراسة علوم اللغة والفلسفة والهندسة، واستمرت الدراسة الثانوية على هذا النحو تقريباً في عصور الرومان والمسيحية الأولى.[٢] وقد ظل التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية أهلياً تديره وتنفق عليه مؤسسات خاصة إبان القرنين الثامن عشر والتاسع عشر حيث أنشأت جماعة البيورتان البروتستانت مدرسة النحو اللاتيني Atin- Grammar School في عام ١٦٣٥، وفي عام ١٧٥١ تم تأسيس أو مدرسة أكاديمية في مدينة فيلادلفيا من خلال الجهود التي بذلها بنيامين فرانكلين، ومع قدوم ١٨٣٠ ازدادت أعداد تلك الأكاديميات إلى ٥٠٠ أكاديمية، وكان يدرس بها تعليم المرأة، والعلوم البحرية والعلوم المهنية والسياسية والفلسفة، وفي عام ١٨٢١ ظهرت أول مدرسة حكومية ثانوية عامة أمريكية في بوسطن.[٣]

وحتى نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين ظل التعليم الثـانوي التقليدي في مدراس أوروبا الغربية يعتمد على تقديم فرص تعليمية حسب الخلفيات الاجتماعية حيث كان يتم توزيع التلاميذ من أبناء الأسر الغنية والمتعلمة على المدارس الثانوية الأكاديمية (هذا النوع من المدارس كان يعد طلابه للتعليم الجامعي)، بينما أبناء الطبقات الاجتماعية المتواضعة يوجهون إلى المدارس التجارية والفنية (هذا النوع من المدارس كان يعد الطلاب لسوق العمل).(٤)

وحتى نشوب الحرب العالمية الثانية كان التوسع في التعليم الثانوي بشكل عام محدوداً وكانت المدارس الثانوية الأكاديمية لا تضم إلا فئة قليلة لا تتعدى ٢٠ % من نسبة الفترة العمرية المقابلة في حين كان يتجه ٨٠% إلى العمل بعد الرابعة عشرة من العمر.(٥)

لكن الأمور لم تستمر على هذا الوضع، فقد أفرزت الحرب العالمية الثانية وعياً متزايداً بالمطالبة بحقوق الشعوب في العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص، كما أن التطور الحضاري والاجتماعي في المجتمعات الصناعية جعل من التعليم الثانوي ضرورة لإعداد مواطن النصف الثاني من القرن العشرين.(٦)

لذا عمدت كثير من دول العالم إلى إيجاد صيغة جديدة للتعليم الثانوي تعتمد على تقديم فرص تعليمية متكافئة للطلاب القادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة، كما أنها من ناحية تساهم في فتح مجالات وطرق جديدة للالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي والعالي من خلال تقديم مجموعة من البدائل، ومن ناحية أخرى تساهم في تحقيق وحدة المعرفة والخبرة الإنسانية من خلال دمج النظرية بالتطبيق والفكر بالعمل.

ثانياً: صيغ التعليم الثانوي

ويمكن أن نميز بين صيغتين من الصيغ المستحدثة للتعليم الثانوي، والتي ظهرت في عالمنا المعاصر،وهما:

أ- صيغة المدرسة البولتيكنيكية

المدرسة البولتيكنيكية تعبر عن الاتجاه البولتيكنيكي في معظم الدول الاشتراكية، ذلك الاتجاه الذي يهدف إلى تعليم التلاميذ فروع الإنتاج الهامة في مختلف مجالات الاقتصاد كالصناعة والزراعة والتجارة، وإكسابهم الاتجاهات السليمة نحو العمل واحترامه وتقديره وتزويدهم بالمهارات في تناول الآلات والأدوات وتعريفهم بصورة عامة بالمعرفة النظرية والخبرة العملية في قطاعات الإنتاج المختلفة،(٧) ولا يعني اتجاه التعليم البولتيكنيكي احتواء المناهج الدراسية على تدريبات مهنية أو تدريس تخصصات تقنية، إنما يعني تنظيم التعليم حول قوى الإنتاج الأساسية للمجتمع الصناعي، وبالتالي فإن العملية التعليمية تتضمن عمل التلاميذ في ورش المدرسة جنباً إلى جنب مع دراسة العلوم الأساسية بهدف أن يتعلم التلاميذ أثناء عملهم وأن يعملوا أثناء تعلمهم، كما تتضمن العملية التعليمية دراسة إدارة العمل والتخطيط الاقتصادي، ولعل الهدف من ذلك يرجع إلى العمل على تنمية شخصية الفرد القادر على فهم واستيعاب الأسس العلمية والعملية للعمليات الإنتاجية في فروع النشاط الاقتصادي المختلفة في المجتمع وأيضاً توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة المحلية.(٨)

وبذلك يعتبر اتجاه التعليم البولتيكنيكي من أهم المعالم المميزة للتربية في المجتمعات الاشتراكية، بسبب ارتباطه بأهداف التربية السياسية والأخلاقية والاشتراكية.

ب- صيغة المدرسة الشاملة

تعتبر صيغة المدرسة الشاملة من الصيغ التعليمية المطبقة في دول أوربا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية، ولكن صياغة وتطبيق التعليم الثانوي الشامل تختلف بدرجة كبيرة من دولة لأخرى حتى بين دول أوروبا الغربية نفسها. وهناك مبدأين رئيسيين يؤثران على الاتجاه نحو التعليم الثانوي الشامل، هما أن هذه المدرسة بمفهومها وصيغتها وتطبيقاتها تعمل على تحقيق العدالة في الإمكانات التي يتطلبها التعليم الثانوي للطلاب القادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة، وثانيها محاولة هذه الصيغة التعليمية تحقيق العدالة والمساواة في استكمال التعليم الثانوي والحق في التعليم ما بعد الثانوي أو العالي لجميع الطلاب من الخلفيات الاجتماعية

المختلفة،[9] وتهدف هذه المدارس في إنجلترا وويلز إلى القضاء على الاختلافات بين المدارس الثانوية العامة والفنية عن طريق الدمج بين الدراسات النظرية والتطبيقية وتحسين إعداد التلاميذ للحياة العملية.[10]

وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية من أهم أشكال التعليم الثانوي وأكثرها شيوعاً وانتشاراً، وقد حاولت المدارس الشاملة أن تقدم خدمة تعليمية جيدة لجميع التلاميذ والطلاب تحت مظلة واحدة رغم الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية بين الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم.[11]

وفي وقتنا الحاضر لا تزال معظم دول العالم تبذل الكثير من الجهود من أجل توفير المعرفة لجميع المواطنين وفي الوقت نفسه تسعى إلى تحسين جودة النظام التعليمي ككل.

وقد أشار التقرير العالمي للتربية عام ٢٠٠٠ إلى أن التوسع في التعليم الأولى في كثير من الدول النامية بصورة كبيرة من الخمسينيات أدى إلى الزيادة الكبيرة في نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي مما نتج عنه انخفاض في جودته الشاملة نظراً لقلة موارده وضعف كفاءة النظم التعليمية.

إن معظم الدول تدرك أن الأولوية للتعليم الثانوي ليس فقط كحلقة لا غنى عنها في النظام التعليمي ككل ولكن كمجال أيضاً ذي أهمية للشباب، وأضف إلى هذا المؤتمرات الدولية والإقليمية، وكذلك المؤتمر الذي نظمه اليونسكو علم ١٩٩٨ عن "التعليم الثانوي والشباب عند مفترق الطرق" قد أكد مراراً الحاجة الماسة لزيادة فاعلية وتنوع والتوسع في التعليم الثانوي من أجل الاستجابة لما يسفر عنه التوسع في التعليم الأساسي والتحديات التي تفرضها التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع وعالم العمل.[12]

وقد تناولت البحوث المرتبطة بالتعليم الثانوي قضايا أساسية تواجهها العديد من دول العالم مثل:[13]

١- التعليم الثانوي للجميع واعتبار التعليم الثانوي جزءً من التعليم الأساسي.
٢- المساواة بمعنى إتاحة فرص متكافئة للحصول على نوعية جيدة من التعليم الثانوي بغض النظر عن الجنس والخلفية الاقتصادية والاجتماعية واللون والعرق والخصائص الثقافية والجغرافية.

٣- التأكيد على الجودة في التعليم الثانوي.
٤- المعلم الجيد عن طريق جذب الأفراد الموهوبين والمناسبين إلى التدريس في التعليم الثانوي.
٥- تحسين فاعلية محتوى التعليم الثانوي وسد الفجوة بين التعليم وعالم العمل مع التأكيد على التعليم التعاوني، الذي يقوم على المشاركة أو ما يسمى بـ "تمهين التعليم الثانوي".
٦- الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وفي إطار هذا الاهتمام الكبير بالتعليم الثانوي سنتناول نظام التعليم الثانوي في كل من استراليا والنرويج ومصر.

ثالثاً: تطبيقات في نظم التعليم الثانوي

يتناول هذا الجزء بعض التطبيقات لنظم التعليم الثانوي في كل من استراليا والنرويج بهدف الاستفادة منهما في تطوير التعليم الثانوي في مصر.

١- التعليم الثانوي في استراليا

أ- مدخل تاريخي:

استراليا جزيرة كبيرة تقع بالقرب من جنوب شرق أسيا وجنوب المحيط الهادي، ومساحتها التي تزيد على ٧,٦٠٠,٠٠٠ كيلو متر مربع.تفوق مساحة المملكة المتحدة ثلاثين مرة، واستراليا غنية بمواردها الطبيعية كالفحم والبوكسيت وخام الحديد واليورانيوم، ولكن الطبيعة قاسية هناك ومناخها أشد قسوة ويتسم بالافتقار إلى المياه، فالصحراء والمناطق شبه الصحراوية التي لا تصلح للسكن تغطي مساحات شاسعة، ومن ثم فعدد سكانها قليل جداً بالنسبة إلى حجمها إذ يبلغ نحو ستة عشر مليون نسمة.[١] وأكثر من ذلك يتسم المجتمع الأسترالي بالطابع المدني الذي كان دائما سمة له إذ يقدر سكان المدن بنحو ثلثي سكانها، منهم أكثر من ٦٠% يعيشون في/ أو حول عواصم الولايات الست.

وقد كانت الأغلبية العظمى من سكان استراليا من أصل أنجلو- سيلتيك (Anglo- Celtic) من المهاجرين الذين وفد نصفهم من المملكة المتحدة ونصفهم

من أيرلندا تقريبا، غير أن استراليا قد استقبلت منذ عام ١٩٤٥ نحو أربعة ملايين مهاجر جاءوا ليقيموا في أراضيها من أكثر من ١٢٠ دولة، ولاسيما اليونان وإيطاليا ويوغسلافيا في الخمسينات والستينات، ومن جنوب شرق أسيا والشرق الأوسط في الفترة الأخيرة. وقد أدى زيادة أعداد المهاجرين إلى استراليا إلى اختلافات واسعة بين الطلاب في توقعاتهم التعليمية وخلفياتهم الثقافية.

ومما هو جدير بالذكر أن الاستعمار البريطاني بدأ لاستراليا في ١٧٨٨ بمستعمرة جزئية في سيدني، وبحلول ١٨٥٠ أقام ست مستعمرات هامة، وكانت كل مستعمرة تدار مباشرة من المملكة المتحدة، وفي عام ١٩٠١ حصلت تلك المستعمرات على استقلالها وتوحدت في نظام فيدرالي مكونة لاتحاد فيدرالي له حكومة كومنولث الذي أقر دستوراً يمنح سلطات محدودة بصورة صارمة إلى الحكومة الفيدرالية الضعيفة نسبياً، بينما ظلت الولايات تتمتع بسلطات غير محدودة، غير أن سلطة الحكومة المركزية أخذت منذ ذلك الوقت في الازدياد ببطء ولكن دون هواده، لاسيما في أعقاب الحرب العالمية الثانية على حساب حكومات الولايات.

وفي السنوات الثلاثين الأخيرة شهد الاقتصاد الأسترالي عملية تغير وتوسع كبيرين فقبل الحرب العالمية الثانية كان يعتمد أساساً على منتجاته الزراعية ومنذ عقد الستينات بدأت صادرات المواد الأولية غير الزراعية تكتسب أهمية كبرى، كما أن القطاع الصناعي شهد خلال الحرب العالمية الثانية ولاسيما في الفترة التالية نمواً سريعاً خاصة في الصناعات الثقيلة، غير أن الصناعة تواجه قيودا تحد من انطلاقها ولا تستطيع الفكاك منها، فالسوق الداخلية محدودة الحجم إذا قورنت بأوروبا الغربية مثلاً، بينما تتناثر المصانع من الناحية الجغرافية على مسافات واسعة، كما أن استراليا بعيدة عن الأسواق التي يمكن لبضائعها غزوها غير أن مستوى المعيشة في استراليا قد ارتفع في الخمسينات والستينات ارتفاعا يثير الدهشة مما جعل مواطنيها ينعمون بدرجة كبيرة من الرخاء.

ومن ناحية أخرى فإنه إذا كان الاقتصاد الأسترالي قد اعتمد في السنوات المبكرة بصفة أساسية على الزراعة فإنه الآن حوالي أقل من ١٠% من قوة العمل

تشغل وظائف القطاع الزراعي، وحوالي ٢٠% يشغلوا وظائف التصنيع والبناء، بينما ٧٠% يعملون في صناعة خدمية مثل المواصلات، الاتصالات، البيع، التعليم والصحة، واستجابة لسوق العمل فإن سياسات تغيير المناهج قد زادت من التأكيد على مهارات الاتصال والبحث ومحو أمية الكمبيوتر والقدرة على العمل في مجموعات.

وقد جرت العادة أن يترك الشباب هناك الدراسة في سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة ليشتغلوا بأعمال دائمة، ويلتحق الكثيرون منهم بالعمل كصبية يتدربون على الأعمال الحرفية، ولكن التطورات التكنولوجية والانكماش الاقتصادي أثر على عدد من الوظائف الدائمة، ولاسيما الأعمال التي تحتاج إلى عمال غير مهرة أو شبه مهرة وبدأت نسبة البطالة ترتفع حتى وصلت في إبريل ١٩٧٨ إلى ما يزيد على ٨% من مجموع السكان، ومن النتائج المهمة لهذه الظاهرة الاهتمام المتزايد بتوفير سبل التعليم والتدريب الفني الكفيلة برفع مهارات الشباب عند تخرجهم في المدرسة وإبعادهم في ذات الوقت عن سوق العمل حتى يكتسبوا المهارات التي يرجح أن تقودهم إلى العثور على عمل.

وأدى نظام الحكومة الفيدرالية في استراليا إلى ما لا يقل عن ثمانية نظم تعليمية متميزة، فلكل ولاية من الولايات الست نظامها الخاص فضلاً عن نظامي منطقة الأراضي الشمالية ومنطقة أراضي العاصمة الأسترالية، ومن ثم فهذه النظم الثمانية تختلف اختلافات مهمة في أسلوب تقديم الدراسة وفي الإدارة، ولكنها تشترك في الكثير من الخصائص. كما هو متوقع، فحكومات الولايات الست ومنطقة الأراضي الشمالية تتحمل مسئولية تقديم الخدمات التعليمية، أما في منطقة العاصمة وبعض المناطق الخارجية الصغيرة فهي مسئولية الحكومة الفيدرالية.

ب- فلسفة وأهداف نظام التعليم الثانوي في استراليا:

إن المجتمع الأسترالي يؤمن بأن تحوله إلى مجتمع تكنولوجي يحتاج إلى قوى عاملة عالية التعليم والتدريب، قادرة على التعلم المستمر خلال الحياة العملية. وأن هناك مطالب منفصلة تماماً ومختلفة تنشأ من ما يتطلبه المجتمع المشارك القادر

على الوصول إلى اتفاق جماعي حول المطالب المعقدة للإنتاجية الاقتصادية، الأمن العالمي والقومي، ومطالب الفرد والجماعة بالنسبة للحقوق والعدالة الاجتماعية.

استراليا تعترف بالحاجة للتأكيد في التعليم على المسئولية الاجتماعية، وعلى التنمية الذاتية، على تطوير قوى عاملة أكثر مرونة وعلى تعزيز مفهوم التعلم المستمر. ومن أهم القضايا الواضحة في استراليا في السنوات الحديثة مصطلح الإعداد للمواطنة والمشاركة بالمعرفة في الأمور المدنية.

ومن أهم الأهداف التي ينطلق منها النظام التعليمي ما يأتي:

- المساواة في الوصول إلى كل المستويات التعليمية.
- التغيير المتوازن بين احتياجات الفرد والمجتمع.
- تعزيز التنمية الذاتية والتنشئة الاجتماعية عموماً.
- تدعيم مبدأ التعلم المستمر.

ج- السياسة التعليمية:

وتشتق السياسة التعليمية في استراليا من فلسفة الدولة كما يتضح أن دور الحكومات الأسترالية في تمويل وإدارة التعليم يرتبط بدرجة كبيرة بالسياسات التعليمية لأهم الأحزاب السياسية، وهذه السياسات اختلفت في بعض الأوجه، فالحزب الديمقراطي الاجتماعي (حزب العمل) أكثر تأكيداً في الحاجة لبرامج تعويضية، أهمية إشراك المعلمين وأولياء الأمور في صنع القرار، بينما الأحزاب الليبرالية والقومية تميل لإعطاء وزن أكبر للحفاظ على معايير أكاديمية، الاختيار الوالدي للمدرسة، والارتباط المهني للمناهج.

هذا وقد تعرضت السياسات التعليمية في استراليا على مدار سنوات عديدة لكثير من الانتقادات، وكان من أبرز ملامح تلك السياسات والتي أثارت كثير من الجدل والنقد، تلك المتعلقة بالنقص في التخطيط لتوجهات المستقبل وتحديات وقد أوضح الوزير أنه طبقاً لما تقرر من دعوة إلى تعاون الولايات لتطوير وتنفيذ جهود قومية لتقوية قدرة المدارس على مواجهة التحديات ، فقد قدم وثيقة بمجموعة من الأعمال، هي:

١- تطوير بيان واضح حول الأهداف الأساسية للمدارس.

٢- إعداد إطار منهج عام ليستعمل خلال الدولة ككل ويلبي احتياجات الأطراف المختلفة في استراليا.
٣- معيار لتقييم إنجاز أهداف المنهج التي تطور تعاونياً.
٤- مدخل قومي عام للتقييم وكتابة التقارير إلى الآباء والمجتمع يتم التفاوض بشأنه.
٥- التحسين في جودة تدريب المدرسين.
٦- الزيادة في نسبة الطلاب الذين يصلون إلى سن ١٢ سنة بالمدرسة إلى ٦٥% مع بداية التسعينات.
٧- زيادة المساواة في الفرص التعليمية.

وفي التسعينات أسفر ائتلاف الولايات والمقاطعات مع الحكومة الفيدرالية عن إقرار عدد من السياسات القومية، تضمنت دور المدارس في علاقتها بالأبعاد الإنسانية والأخلاقية والثقافية والدولية للتعليم، وهذه اشتملت على:

- سياسة قومية لتعليم البنات في المدارس الأسترالية وخطتها القومية (١٩٩٣- ١٩٩٧).
- استراتيجية قومية لمواجهة العنف ضد المرأة.
- سياسة قومية عن اللغات في المجتمع الأسترالي.
- برنامج قومي لاستراليا متعددة الثقافات.
- برنامج تعليم المواطنة والتربية المدنية.
- مسح قومي للأمية الإنجليزية بالمدارس.
- برنامج جودة التعليم المدرسي.
- برنامج قومي للتنمية المهنية.
- برنامج قومي للعدالة فيما بين المدارس.

وقد ترتب على ذلك أنه في فترة قصيرة حدث تحرك تجاه التشابه الكبير في توفير التعليم المدرسي بين الولايات وأصبح صنع القرار يتقرر بالتعاون بين الولايات والحكومة الفيدرالية بالإضافة إلى تفويض قدراً كبيراً من مسئوليات

الإدارة للمدارس، وهذا مصحوب بمركزية قوية في صنع السياسة، ووضع الأهداف والرقابة على الأداء.

ومن الملامح المثيرة للجدل حول التطورات في السياسة التعليمية على مدار السنوات الحديثة النقص في التخطيط لتوجهات المستقبل، والتحدي المستمر لمزيد من اللامركزية في إدارة المدارس، والأساس الفلسفي المسيطر على فكر صانعي السياسة، النقص الواضح في تدعيم التنمية المهنية للمدرسين، والافتقار إلى تركيز منظور المنهج على مكانة استراليا في المجتمع العالمي (الدليل على ذلك على سبيل المثال ما يتعلق بالإهمال النسبي في تدريس لغات أكثر من اللغة الإنجليزية). ونظراً لذلك كانت هناك ضغوط متزايدة لإحداث تغييرات في السياسة التعليمية وفي القطاع التعليمي بأكمله.

وقد ظهرت جهود الإصلاح في السياسة التعليمية في يونيو ١٩٨٧ عندما أعيد انتخاب حكومة العمل الفيدرالية، والتي أحدثت تغييرات هامة لم يتم تخيلها أو تصورها عندما أعد الدستور الفيدرالي، حيث أخذت اتجاه جديد من خلال تأسيس عدد من الوزارات الممتازة لتحل محل سبعة وعشرون وزارة كانت موجودة سابقاً، والوزارة الممتازة Super Ministry التي شملت التعليم تسمى وزارة التوظيف والتعليم والتدريب، حيث تم جمع التوظيف مع التعليم والتدريب، وهذا يعكس الاعتقاد بأن ازدهار المستقبل الأسترالي مصحوب بتطوير قوة العمل بمستوى عال من التعليم والمهارة بما يساهم في زيادة المنافسة الأسترالية.

وقد أكدت سياسات الحكومة في كل المستويات على الربط بين التوظيف والتعليم، وتعلقت بمواجهة احتياجات التوظيف المطلوبة لقوة العمل المنتجة، وهذا ارتبط بالحاجة لمدارس توفر تعليم قوي بالنسبة للكل بالإضافة إلى القدرة والرغبة في التعليم المستمر.

وفي يونيو ١٩٨٨ أصدر الوزير الفيدرالي ورقة بعنوان "تقوية المدارس الأسترالية" وأوضحت الورقة أن "المدارس تلعب دوراً جوهرياً وحاسماً في اقتصاد المجتمع. ويوجد القليل الذي سوف نكسبه من تعديل أمتنا والطريقة التي نعيش ونعمل بها إذا أهمل الوضع المدرسي" ووجهة النظر هذه توضح أن مستقبل الأمة يعتمد على المدارس القومية، وقد قام الوزير الفيدرالي بجهود قومية لتقوية الأمة من خلال تقوية المدارس الأسترالية، وقد حدد في الوثيقة أن الولايات الأسترالية يجب أن تستمر في

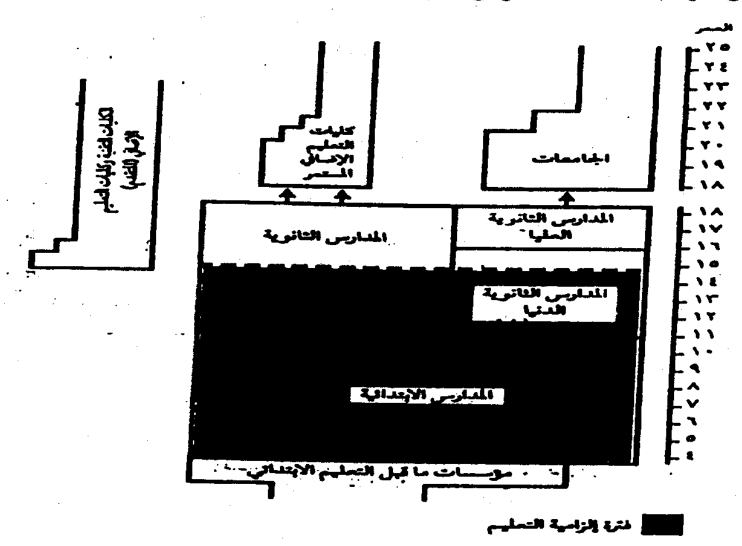
ممارسة مسئوليتها الأساسية بالنسبة لتعليم الشباب، كما أوضح أن "الكومنولث ليس صانع السياسة الأساسي في المدارس، ولكن الكومنولث لا يجهل مسئوليته الأساسية فهو يوفر القيادة القومية في قيامة بجهود قومية بالنسبة للمدارس.

د- تنظيم التعليم الثانوي في استراليا

إن مرحلة التعليم المدرسية الكاملة في استراليا تتألف من أثنى عشرة سنة من سن الخامسة حتى السابعة عشر، والنظام المدرسي ينقسم إلى المدارس الأولية التي يدرس بها التلاميذ حتى سن الثانية عشر ثم المدارس الثانوية التي يمكن للطلاب مواصلة الدراسة بها حتى سن السابعة عشر، وتتراوح مدة الدراسة بها بين خمس أو ستة سنوات معتمدة في ذلك على طول التعليم الأولي في الولاية، وكما سيوضح. الشكل التالي فإن مرحلة التعليم الثانوي تنقسم إلى المدارس الثانوية الدنيا (وهي ضمن فترة إلزامية التعليم ومدة الدراسة بها تتراوح من ٣- ٤ سنوات) والمدارس الثانوية العليا (ومدة الدراسة بها سنتان).

شكل يوضح تنظيم التعليم في استراليا

وأكثر أنواع التعليم الثانوي شيوعاً هو المدرسة الشاملة المشتركة رغم أن بعض الولايات تمتلك مدارس عليا منفصلة ومتخصصة تركز على المواد التقنية أو



الزراعية أو التجارية أو الاقتصاد المنزلي، وتختلف فيكتوريا عن غيرها من الولايات، حيث لا تزال تحتفظ بالمدارس التقنية رغم تضاؤلها في العدد، وتتولى مدارس فيكتوريا تدريس معظم برامج التدريب الحرفي خارج مواقع العمل في الولاية، ومرافقها كافية للوفاء بمتطلبات التدريب الحرفي على جميع المهن عدا القليل.

وقد شهدت فترة الثمانينات زيادة في نسبة الطلاب الذين يكملون دراستهم في المدرسة الثانوية حيث تراوحت تلك النسبة من ٣٥% عام ١٩٨٠ إلى ٧٧% عام ١٩٩٣، ومعدل إكمال المدرسة الثانوية عالي بالنسبة للبنات عن البنين، نظرا لأن كثير من الأولاد يتركوا المدرسة للدخول في عالم التدريب المهني.

والغالبية العظمى من الشباب في استراليا تذهب إلى مدارس مجانية أو كما تسمى مدارس حكومية وتصل النسبة إلى ٧٨% في المرحلة الأولى، وإلى ٧٢% في المرحلة الثانوية، ومع ذلك فمدارس القطاع الخاص تلعب دورا مهما في استراليا رغم أن دورها وأهميتها تختلف من ولاية لأخرى.

وكثير من المدارس الثانوية الحكومية مختلطة، ولكن غالبية المدارس الثانوية الخاصة غير مختلطة، فحوالي ٣٠% من طلاب المرحلة الثانوي مقيدين في مدارس خاصة، وتلك النسبة آخذه في الارتفاع التدريجي منذ ١٩٧٠، وتدير الكنيسة الكاثوليكية معظم المدارس الخاصة وفقا لظروف كل ولاية وتتقاض مصروفات قليلة نسبيا. كما تتعدد الجهات التي تتولى مسئولية إدارة التعليم في استراليا.

هـ- إدارة التعليم الثانوي وتمويله:

تتعدد الجهات التي تتولى مسئولية إدارة التعليم في استراليا وتعتبر أهم هيئة قومية مسئولة عن التعليم في استراليا، هي المجلس الوزاري للتعليم والتوظيف والتدريب وشئون الشباب Ministerial Council for Education, Employment, training and Youth Affairs (MCEETYA) وهذا المجلس الجديد المدمج حل محل مجلس التعليم الأسترالي السابق في بداية ١٩٩٤، وهذا يشكل منتدى وزاري للتعاون القومي في سياسة التطوير والتنفيذ المرتبطة بالتعليم المدرسي، فمن خلاله يجتمع وزراء التعليم بالولايات والمناطق والكومنولث نصف سنويا لدراسة القضايا

ذات الاهتمام المتبادل ولتنسيق الأنشطة التعاونية فيما بينهم، ونطاق سلطة المجلس تغطي التدريب والتوظيف وثقافة الشباب، وهو يعمل عن قرب مع اللجنة القومية للتعليم الكاثوليكي والمجلس القومي لروابط المدارس المستقلة والمجلس الأسترالي ويتشاور بانتظام مع الآباء خلال المنظمات التي تمثلهم، والمجلس الأسترالي للمنظمات المدرسية، ومجلس الآباء الأستراليين ومع المدرسين من خلال نقابة التعليم الأسترالي، وإتحاد المدرسين المستقل بأستراليا وقطاع الأعمال.

وحكومة الكومنولث ليس لها دورا مباشرا في إدارة التعليم المدرسي، ولكن دورها يظهر في التعاون مع كل من السلطات المسئولة على مستوى الولايات والمقاطعات والمدارس غير الحكومية في تحديد الأولويات القومية والاستراتيجيات النامية التي تمكن من التنفيذ الناجح للبرامج المتفق عليها، بالإضافة إلى ذلك فالكومنولث لديه مسئوليات تدبير المساعدات المالية للطلاب ومسئوليات العلاقات الدولية الأسترالية في التعليم.

ومهما تكن مسئوليات المجلس الوزاري للتعليم والتوظيف وشئون الشباب فإن مسئولية التعليم بالدرجة الأولى تقع على عاتق الولايات، فبكل ولاية توجد وزارة للتعليم تسمى وزارة التعليم والتوظيف والتدريب Department of Employment, Education and Training وهي مسئولة عن تعيين المدرسين في المدارس الحكومية، إنشاء المباني وتوفير المعدات والمواد مع إعطاء المدارس بعض التمويل المحدود الذي يترك لها حرية التصرف فيه، وفي معظم الولايات يتم نقل بعض مسئوليات الإدارة والهيئة التدريسية والمناهج إلى مكاتب التعليم المحلية والمدارس.

عموما فالولايات والمقاطعات تعلن عن أولوياتها بالنسبة للتعليم المدرسي كل عام في نطاق الخطة الاستراتيجية، هذه الأولويات تصبح عناصر هامة موجهة ومرشدة للمدارس والمكاتب الإقليمية وذلك في التخطيط السنوي، وتطبيق الميزانيات ورقابة البرامج.

وتختلف الولايات والمقاطعات في التأكيد على الأولويات التعليمية وهذا يحدث بناءا على المحاسبية وجودة التطوير ونتائج التعلم التي تصب في كل التصريحات الخاصة بالأولويات التعليمية.

ومما يشير إلى منح كثير من سلطات الحكومة الفيدرالية للولايات أنها منذ أواخر الثمانينات شجعت حكومات الولايات على تبني مداخل عامة بالنسبة لقضايا معينة مثل سن بداية الالتحاق بالمدرسة، مرتبات المدرسين وإصلاح المناهج.

وحتى عام ١٩٧٥ كانت كل الولايات تستخدم مراقبين لجودة المدرسين والمدارس الحكومية، وكان المراقب يمارس سلطة معقولة، وكان يوفر الرباط بين الولاية والمدارس، وهذا الموقف قد تغير الآن جوهريا في كثير من الولايات، ويشكل زوال المراقبة واحدا من العوامل التي تقف وراء جهود الولاية لتطوير ميكانيزمات بديلة لمراقبة المدارس ومساعدة المدرسين.

في كل الولايات الأسترالية يوجد تفويض واضح في كثير من سلطات الوزارة المركزية إلى المدارس ذاتها، فالمدارس لديها الآن فرصة أكبر للمبادرة في كثير من المجالات الهامة مثل قيد الطلاب، طرق التدريس طرق التقييم وعلاقات المدرسة بالمجتمع المحلي، والمستقبل القريب ينذر بتفويض كثير من السلطات إلى المدارس لأن معظم المدارس تتحرك الآن نحو الإدارة الذاتية.

ويخصص للتعليم اعتمادات مالية بلغت في العام المالي ٩٠- ١٩٩١ حوالي ٢١ مليون جنيه إسترليني، والذي يمثل ٥.٥% من الناتج المحلي الإجمالي وقد انخفضت ببطء نسبة الناتج المحلي الإجمالي المخصصة للتعليم، والتي كانت أعلى نسبة لها ٦,٣% في منتصف السبعينات.

وفي عام ٩٠- ١٩٩١ كان حوالي ٥٥% من الإنفاق المالي الحكومي على التعليم توجه إلى المدارس، ٢٠% للتعليم العالي، ١٠% للتعليم الفني والإضافي، و٥% للتعليم ما قبل المدرسي.

الجزء الأكبر من مسئولية التمويل الحكومي تكون من خلال الولايات التي تمول المدارس الحكومية والتعليم الإضافي والفني والحكومة الفيدرالية التي تمول المدارس الخاصة والتعليم العالي وتقدم الدعم المالي للطلاب، فالولايات تقدم ٦٠% من الاتفاقات المالية العامة على التعليم والحكومة الفيدرالية حوالي ٤٠%.

والتمويل الخاص للتعليم يكون غالبا في شكل رسوم تعليمية تدفع للمدارس الخاصة، والآباء لا يدفعوا رسوم للالتحاق بالمدارس الحكومية، وكل المدارس

الخاصة تتلقى أيضا بعض الموارد المالية المباشرة من الحكومة الفيدرالية، وتدعيم الحكومة الفيدرالية لتلك المدارس يبنى على أساس قياس سعة المدارس.

وفي عام ١٩٩٢ تراوحت المنح الفيدرالية من ٤٠٠ جنيه إسترليني لكل طالب في المدارس الابتدائية جيدة الموارد إلى ٢١٠٠ جنيه إسترليني لكل طالب في أفقر المدارس الثانوية، والولايات أيضا تساهم بموارد مالية للمدارس الخاصة. وبالنسبة للمدارس الخاصة ذات الموارد الفقيرة جدا (التابعة أساسا للقطاع الكاثوليكي) فإن المنح الحكومية تكون حوالي ٨٠% من الدخل المدرسي ولا يزال التمويل الحكومي للمدارس الخاصة قضية مستمرة ومثيرة للجدل في المجتمع الأسترالي.

و- البرامج والمقررات الدراسية

لا يوجد منهج مدرسي موحد عبر الدولة داخل الولايات، وإنما يوجد نموذج عام تحدد فيه السلطات المركزية إرشادات منهجية شاملة، والمدارس لديها سلطة كبيرة في تقرير تفاصيل المنهج وطرق التدريس الملاءمة، وهذا يتضح بشكل أوضح في المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية الدينا.

عمليا فكل الطلاب يتعرضوا لدراسة منهج يوفر تغطية لمواد خاصة بالقراءة، الكتابة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، العلوم الإنسانية، الفنون الأدائية والتعبيرية، التربية البدنية وأحيانا قليلة لغة أجنبية.

في المدارس الابتدائية معظم هذه المواد تدرس عموما من خلال مدرس فصل في حين في المدارس الثانوية يوجد مدرسين متخصصين لتدريس المواد المختلفة، وحتى نهاية التعليم الإلزامي معظم الطلاب لديهم مواد اختيارية قليلة والفصول داخل المدرسة تتبع أساسا نفس المنهج.

على مستوى المدرسة الثانوية العليا يحدد المنهج بالشكل الملائم وبالتفصيل من خلال السلطة المسئولة عن الامتحانات والتصديق رسميا عليها، وفي هذا المستوى الطلاب عموما لديهم فرصة أكبر للتخصص وعدد من الدراسات الاختيارية، وفي عام ١٩٩٣ كان حوالي ٢٥% من الطلاب في سن ١٢ سنة

تخصصوا في علوم الإنسانيات والفنون، و ٢٥% في الرياضيات والعلوم، و ١٠% في العلوم التجارية بينما النسبة الباقية درسوا مواد من مجالات متعددة.

واللغات الأجنبية تدرس في المدارس الثانوية، ولكنها أقل شيوعا في المدارس الابتدائية ودراسة اللغات عموما ليست إجبارية، وعلى أي حال ففي عام ١٩٩٣ حوالي ١٠% فقط من طلاب المدرسة الثانوية العليا درسوا لغة أجنبية، حيث يعتبر الفرنساوي، الألماني، الإيطالي، اليوناني، الإندونيسي والياباني من أكثر اللغات التي تدرس، والحكومة الفيدرالية مهتمة بتشجيع دراسة أكثر من لغة أجنبية في المدارس خصوصا لغات شركاء استراليا المهتمين بالتجارة في قارة أسيا.

وأهم تطوير حدث أثناء ١٩٨٩ كان تبني الولايات ووزراء التربية الفيدراليين لمجموعة أهداف عريضة للتعليم المدرسي في استراليا، وقد شملت تلك الأهداف تطوير المعرفة والمهارات في القراءة والكتابة، الرياضيات، الكمبيوتر، لغات أكثر من اللغة الإنجليزية، الفنون الإبتكارية وفهم البيئة، والأهداف المتفق عليها فيما بين الولايات تهدف إلى توفير إطار للتعاون في تطوير وتقييم المنهج وبالفعل حدث تعاون قوي بين الولايات حول تطوير المنهج منذ عام ١٩٩٠، مما يشير إلى التبني التدريجي لاتجاه قومي نحو التعليم المدرسي.

وفي عام ١٩٩٠ حدث تطوير واضح من خلال قيام الولايات ووزراء التعليم الفيدراليين بتشكيل مجلس للمناهج واعتباره هيئة شبه مستقلة لديه خريطة لتطوير مواد المناهج على أسس اقتصادية.

ومن أهم القضايا المرتبطة بالمنهج تتمثل في تطوير مواد جديدة تعكس الطبيعة متعددة الثقافات في المجتمع الأسترالي، وإعداد الطلاب لبيئة اقتصادية ديناميكية والضغوط لتوحد قومي أكبر في توفير المنهج.

ز- تقويم الطلاب بالمرحلة الثانوية

في معظم المدارس الأسترالية ينتقل الطلاب أتوماتيكيا من صف لآخر طبقا للسن، والشهادة الرسمية الأولى تمنح عموما في سن ١٠ سنوات بناءا على تقييم داخلي تجريه المدارس للطلاب، وفي معظم الولايات تلعب الامتحانات الخارجية

دورا هاما في تقييم الطلاب في سن ١٢سنة، غير أن هناك نظامين في منطقة العاصمة الأسترالية وولاية كوينزلاند لا يوجد بهما امتحانات خارجية على الإطلاق، فتقويم الطلاب يتم داخل المدرسة بمراجعة درجات الطلاب وجدارتهم الأكاديمية، كما يوجد اهتمام واضح بإعطاء تقديرات تفصيلية لإنجاز الطلاب في عدد كبير من المجالات الاجتماعية والشخصية والعملية، كما تبرز الحاجة إلى زيادة البرامج في سن ١٢ سنة حتى يزاد التركيز على الإعداد للتعليم العالي.

وفي إطار الاهتمام بتقييم الطلاب أنشأت عدة ولايات مجلس أسترالي للبحث التربوي بتقييم الإنجاز الطلابي في مجالات أساسية منها الأمية والعد، كما أن هناك ولايات أخرى بدأت بإعداد برامج اختيارية خاصة بها، والاتفاق على أهداف قومية للتعليم المدرسي يدفع إلى تطوير مداخل قومية لتقييم الطلاب.

والمجلس الأسترالي للبحث التربوي يدير اختبارات قومية لإنجاز الطلاب في الرياضيات والعلوم كجزء من مجموعة الدراسات القومية التي تتعهد بها المؤسسة الدولية لتقويم الإنجاز التربوي.

ح- إعداد وتدريب معلمي التعليم الثانوي

ترتبط جودة التعليم عن قرب بجودة وحماس القوة التدريسية، وفي استراليا كان تقليل الإنفاق الحكومي بسبب الأزمة الاقتصادية التي مرت بها البلاد من أهم العوامل التي أثرت على توفير مدرسين ذات جودة عالية خصوصا تلك المطلوبين لتدريس العلوم والرياضيات واللغات في المدارس الثانوية، حيث كان القطاع الصناعي الخاص مصدر جذب لتلك المدرسين.

وفي عام ١٩٩٠ كان عدد المدرسين الذين يعملون (طول الوقت) ٢٠٠,٠٠ مدرس، و ٥٠٠٠٠ آخرين ممن يعملون في مهام غير تدريسية، و١٠٣٠٠٠ مدرس في المدارس الثانوية، و٦٠% من مدرسي المدارس إناث، على أساس أنهم يعتبروا الرجال ملائمين بدرجة أكبر من النساء لشغل الوظائف الإدارية الرئيسية في المدارس.

وإعداد وتدريب مدرسي المدرسة الثانوية يتم في مؤسسات للتعليم العالي لمدة ثلاث سنوات يتبعها سنة واحدة دبلومة في التعليم.

ومدرسي المدارس الحكومية يخدمون عادة سنة واحدة أو سنتين كفترة تحت الاختبار قبل ما يصبحوا جديرين بوظيفة دائمة في التدريس.

وتختلف الولايات في تحديد الوقت الذي يقيم بعده المدرس رسميا، في بعض الولايات يحدث التقييم فقط عندما يخضع المدرس للترقية، وفي ولايات أخرى يحدث التقييم دوريا.

وتولي استراليا اهتماما خاصا بالتدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة بواسطة مراكز المعلمين بها، حيث تجتمع مجموعات صغيرة من المعلمين والمعلمات لهم نفس الخصائص والاحتياجات من أجل تلبية مطالبهم بأنفسهم، وذلك علاجا أو حلا للنقص في الإمكانات والميزانيات اللازمة لمؤسسات وبرامج التدريب هناك، ونشاطات هذه المراكز وتلك المجموعات من المعلمين تعتبر بشكل عام محدودة أو قاصرة على تلبية مطالب هذه المجموعات التي تتكون منها هذه المراكز، والبعض من هذه المراكز يتم بشكل رسمي حيث تنظم اللقاءات الدورية وتقديم برامج محددة لتلبي مطالب واحتياجات تلك المجموعات من المعلمين، وبعضها الآخر يتم من خلال الإدارات المحلية على أساس معلمي مواد وتخصصات بعينها يتقابلون ويكونون لأنفسهم مركزا معينا يجتمعون فيه ويعرضون خبراتهم ويتبادلون أفكارهم.

٢- التعليم الثانوي في النرويج

تقع النرويج في الشمال من قارة أوربا، وتطل علي المحيط الأطلنطي، وتبلغ مساحة النرويج حوالي ٢٠٠,٠٠٠ كيلو متر مربع وهو ما يعادل مساحة المملكة المتحدة أو بولندا أو إيطاليا، ٢٤% من هذه المساحة مغطاة بالغابات، ٤% أراضي ممهدة للزراعة.

ومن الجدير بالذكر أن ثلث مساحة النرويج تقع أعلي الدائرة القطبية الشمالية، وتمتد النرويج بطول ١٧٦٠كيلو متر من الشمال إلي الجنوب بين خطي عرض ٥٧ ° شمالاً – ٧١ ° شمالاً، وتصل طول شواطئها ٢١ كيلو متر، وتتكون ٣/٤ أراضيها من الصخور والجبال ومن غابات التندرا.

وتعتبر النرويج من أفضل النماذج التي توضح مدي تأثير تاريخها وطبيعتها الجغرافيا علي الشخصية القومية وتشكلها، حيث ينعكس ذلك علي المنظمات التعليمية وكذلك طريقة حياة النرويجيين أنفسهم. فنجد المناخ غير المستقر للبلاد يؤثر في الناس ودوافعهم حيث تكون درجة الحرارة مرتفعة نوعاً وثابتة عند الدائرة القطبية الشمالية، وتزداد درجة الحرارة ارتفاعاً كلما اتجهنا شرقاً أو جنوباً، كما تتعرض المنطقة الغربية من البلاد لسقوط أمطار غزيرة يبلغ ارتفاعها ٢٠٠سم أو أكثر خاصة في مدينة برجن.

إن الطبيعة الجغرافية للبلاد ووجود مساحات شاسعة جعلت الانتقال والاتصالات صعبة، فعلي طول الشاطئ الغربي للبلاد تقطع الطرق بطريقة متكررة بواسطة الخلجان ويتم ربطها عن طريق المعديات، بالإضافة إلي وجود مناطق محدودة يمكن الوصول إليها بواسطة الطائرات ومناطق أخري بواسطة السفن مما يؤثر علي انتشار التعليم ما بعد الثانوي في تلك المناطق.

ولقد شهد عام ١٨١٤م نهاية الاتحاد بين النرويج والدانمارك، والذي استمر أربعة قرون، وبداية للاتحاد مع مملكة السويد الذي استمر حتى عام ١٩٠٥، لذا يمثل هذا العام بداية لتاريخ النرويج الحديث، حيث وضعت جذور الديمقراطية والحياة النيابية في البلاد.

وتجدر الإشارة إلي أن النرويج الحديثة بلغت درجة عالية من المساواة الاجتماعية والمستوي المعيشي المرتفع والانتشار السكاني المتوازن، حيث التنوع الثقافي والحضاري في المدن الكبيرة، أما المدن البعيدة فيعيش فيها مجموعة من الناس يطلق عليهم الشعب السامي Sami، وهم قلة يعتمدون في معيشتهم علي صيد الأسماك والحيوانات، يعيشون حياة برية ويتحدثون لغة مختلفة تماماً عن اللغة النرويجية، ويتميز هذا الشعب بالتمسك بالكثير من ثقافته التقليدية.

ومن ناحية أخري فقد تغيرت بنية الصناعة تغيراً ملحوظاً منذ الحرب العالمية الثانية، حيث قلت العمالة في الصناعات الأولية، وفي الوقت نفسه هبطت العمالة في الصناعات الثقيلة بينما اتسعت الصناعات الخدمية بزيادة ٥٥% من أعداد العمالة بين عامي ١٩٧٢-١٩٨٩.

وتمتلك النرويج مصادر كبيرة من البترول والغاز وتقع معظمها علي سواحلها، ولقد زاد الإنتاج في البلاد بسرعة مدعماً الاقتصاد القومي، لذا تعتبر النرويج واحدة من أغني دول العالم، فـ[illegible] عام ١٩٨٠م بداية لارتفاع مستوي الدخل القومي وعملت الحكومة علي تحقيق [illegible]مو الاقتصادي وتشغيل العمالة واعتبارها من أهدافها السياسية المهمة فانخفضت نسبة البطالة فيها بشكل ملحوظ منذ عام ١٩٨٧/١٩٨٨م.

أ- مدخل تاريخي

لقد حظي التعليم باهتمام كبير في النرويج، ويتضح ذلك في سعي الدولة الدائم لتوفير الفرص المتساوية لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية أو الاجتماعية أو النوع أو محل الإقامة، فالتعليم لجميع المستويات سواء في المدارس العامة أو الجامعات.

فكل فرد يمتلك الحق والفرصة المتساوية للتعليم، حيث يكون التعليم مجانياً لجميع الأطفال في مستوى المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية الدنيا العامة،

وتصل نسبة عدد الطلاب بالمدارس الثانوية العليا حوالي ٩٦%، وتقدم الولاية المساعدات المالية لطلاب التعليم الثانوي الأعلى في شكل سلف ومنح دراسية.

ويبدأ العام الدراسي بالمدارس النرويجية من أغسطس حتى يونيو أي يمتد من ٣٥- ٣٨ أسبوعا، وينقسم إلى فصلين دراسيين نصف سنويين.

يتحدث المواطن النرويجي لغتان الأولى مشتقة من اللغة الدانماركية، أما اللغة الثانية فتتمثل في اللغة الجديدة بالنرويج وهي مشتقة من اللغة القومية ولغة أهل الريف، وتعتبر اللغة الإنجليزية اللغة الأجنبية الرئيسة بالنرويج، وتأتي بعدها اللغتان الألمانية والفرنسية، وتدرس اللغة الإنجليزية كلغة إجبارية في كل المدارس النرويجية من سن أربع سنوات.

وقد حدد قانون التعليم لعام ١٨٨٧م فترة الإلزام في المدرسة للجميع لمدة ٧ سنوات، ومع صدور قانون التعليم لعام ١٩٦٩م امتدت فترة الإلزام إلى ٩سنوات، كما ألغيت الاختلافات بين المدارس القروية والمدنية، وقد زيدت عدد سنوات الإلزام إلى عشر سنوات بدلا من ٩ سنوات لتبدأ من سن ٦ سنوات وحتى ١٦ سنة لتشمل مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي الأدنى، وذلك في عام ١٩٩٧.

ويسير نظام التعليم الابتدائي والثانوي بنظام المدرسة الموحدة (Unified School) التي توفر تعليما متساويا للجميع على أساس المنهج القومي، حيث تقدم تدريبا مهنيا داخل المدرسة الموحدة يساعد طلابها على الانتقال إلى العمل بسهولة ويسر، كما تساعدهم على التدريب على مهارات العمل المختلفة، هذا بالإضافة إلى أن التعليم العام في تلك المدرسة يشتمل جزء مكمل من التدريب المهني، وذلك حتى يتمكن الطالب من مواجهة متطلبات سوق العمل المتغيرة وما تتميز به من تكنولوجيا عالية ومتقدمة.

ونتناول المحاور التالية نظام التعليم الثانوي في النرويج من حيث:

ب- فلسفة التعليم الثانوي وأهدافه

تعطي النرويج اهتماما كبيرا بالتعليم والتوسع في إتاحة الفرص المتساوية لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية أو موقعهم الجغرافي.

وتعتبر أحد السمات الأساسية في المجتمع النرويجي عدم وجود تمايز طبقي حيث تسعى الدولة إلى تحقيق المساواة الاجتماعية بين أبناء المجتمع، وينعكس ذلك على فلسفة التعليم في تلك البلاد التي تحرص على غرس مبادئ العدالة والمساواة وتنشئة الأجيال على المشاركة والجماعية وممارسة الديمقراطية عمليا في المدارس، وتنمية اتجاهاتهم السلوكية نحو الولاء للوطن والمحافظة على القديم.

وفي ظل هذه الأفكار والمبادئ نجد أن التعليم على جميع المستويات يعتبر بالدرجة الأولى مسئولية عامة يجب توفيره للجميع خاصة التعليم الابتدائي والثانوي الأدنى، وعلى الرغم من اختلاف الآراء بين الأحزاب حول ضرورة وجود مدارس منفصلة للأطفال بدء من سن ١١ أو ١٢ سنة، إلى جانب ظهور عدم اتفاق كبير حول هيكل وبنية التعليم الثانوي الأعلى.

وقد ناقش البرلمان قانون التعليم الصادر في عام ١٩٧٤ بشأن التعليم الثانوي الأعلى، حيث طالب حزب العمل أن تكون المدارس من سن ١٦- ١٩ سنة مدارس موحدة بمعنى إنها تقدم مدى واسع من المقررات الأكاديمية والمهنية إذ أنها تجمع بين التعليم الأكاديمي النظري والتعليم المهني في مدرسة واحدة لتتيح بذلك للطلاب فرصة الالتحاق إما بالتعليم العالي أو الدخول إلى سوق العمل بكفاءة وفعالية.

ولقد شعرت الأغلبية أن السلطة المحلية لها الحق في أن تقرر كيفية عمل المدارس، كما أن جميع المدارس التي شيدت منذ عام ١٩٧٤ تم تخطيطها بغض النظر عن الصبغة السياسية للمنطقة المحلية، وبهذه الطريقة أصبح من الممكن تأسيس مدارس ثانوية عليا منفصلة خاصة في المناطق المزدحمة بالسكان. بينما في المناطق المدنية فيطبق على التلاميذ بالمدارس الموحدة نفس المعايير التعليمية ونفس الاختبارات في الموضوعات المختارة.

أما بالنسبة لفكرة وجود تعليم خاص بالنرويج فإن المجتمع النرويجي انقسم إلى فريقين، الأول ويتمثل في الجناح اليميني والذي يرى أهمية وجود مدارس خاصة بكل ولاية تتلقى المعونة والمساعدة منها ويبررون هذا الرأي بأن وجود تلك المدارس بالولاية سوف يخلق نوعا من المنافسة بين مدارس الولاية، كما أنهم يؤكدون على ضرورة منح التلاميذ حرية اختيار المدرسة التي يتعلمون فيها.

أما الفريق الآخر ويتمثل في التيارات السياسية الأخرى والتي ترى ضرورة تجنب هذا النظام الذي تتباين فيه المدارس وتختلف من حيث الجودة والنوعية الجيدة.

خلاصة القول أن حزب العمال والأحزاب المعتدلة الأخرى تؤكد على ضرورة المساواة في الفرص التعليمية بينما تؤكد الأحزاب اليمينية على أهمية وجود المعايير الأكاديمية والتي تتفق مع احتياجات الصناعة والتجارة، وأن مسئولية التجديد والتحديث تقع على المدرسة ذاتها.

وتتمثل أهداف التعليم الثانوي في النرويج فيما يلي:

لقد تضمن قانون التعليم لعام ١٩٦٩ أهداف التعليم بالمدرسة الإلزامية (الابتدائي والثانوي الأدنى)، وهي:

١) إعداد التلاميذ للحياة والمشاركة في المجتمع.
٢) تنمية قدرات التلاميذ العقلية والعمل على تطويرها.
٣) إكساب التلاميذ المعرفة اللازمة ليصبحوا أعضاء نافعين في مجتمعهم وفي الأسرة وكذلك المجتمع المحلي.
٤) إكساب التلاميذ بعض المهارات كالاعتماد على النفس والتعلم الذاتي.
٥) العمل على تنشئة التلاميذ تنشئة أخلاقية وتنمية القيم الدينية المسيحية.

كما أشار قانون التعليم لعام ١٩٧٤ إلى أن التعليم الثانوي الأعلى يهدف إلى:

١) إعداد الطلاب للعمل للحياة العملية.
٢) تنمية شخصية الطالب وتنشئته على القيم الدينية المسيحية.
٣) استكمال ومتابعة الدراسة بالتعليم العالي والجامعي.
٤) الاهتمام بالمجالات العملية في التعليم ودمج الدراسات الأكاديمية والعملية

مع إعطاء قدر متساوي للتعليم العملي والنظري.

٥) تلبية احتياجات الصناعة.

٦) توفير فرص متساوية للجميع عن طريق التوسع في التعليم الثانوي الأعلى.

٧) الاهتمام بتعليم اللغات ليس في الدراسات العامة فقط بل في المجالات الفنية.

ج- السياسة التعليمية

تتحدد الملامح الأساسية للسياسة التعليمية في النرويج منذ عام ١٩٦٩ حيث أقر قانون التعليم الأساسي الخاص بفترة الإلزام بالمدرسة مد فترة الإلزام إلى ٩ سنوات بدلا من ٧ سنوات، كما أشار إلى أهمية إلغاء الاختلافات بين المدارس الموجودة بالمدن ومثيلاتها الموجودة بالقرى وقد اسهم المجلس القومي للتجديد التربوي، والذي يقع على عاتقه مسئولية تجديد العمل المدرسي وتطويره، في تقديم تصور للمدرسة الإلزامية ذات السنوات التسع في عام ١٩٦٩، وفي صياغة قانون التعليم الثانوي الأعلى لعام ١٩٧٤.

وتشتق السياسة التعليمية من فلسفة المجتمع النرويجي، فهي تعبر عن الفكر السائد وترتبط بالبيئة التي تعمل فيها، وتسعى إلى تطوير النظام التعليمي وتحقيق طموحاته من خلال ما يصدر عنها من قرارات واستراتيجيات للعمل.

ويتولى البرلمان الممثل للسلطة التشريعية في النرويج مهمة صياغة السياسة التعليمية من خلال مناقشة الأوراق والمقترحات الخاصة بالتعليم لإرساء مبادئ وأساسيات السياسة التعليمية وأهدافها طويلة المدى والتي تمثلت في التأكيد على المساواة في الفرص التعليمية من خلال تقديم تعليم إلزامي يبدأ من سن السابعة وحتى السادسة عشر، وتطبيق المنهج القومي في ١٨ مقاطعة.

ويقوم البرلمان مع الحكومة النرويجية بوضع الأطر العامة للعمل بوزارة التعليم والبحث والشئون الكنسية، بينما تتولى الوزارة تنفيذ السياسة التعليمية وتوجيه

العمل في المدارس عن طريق ما يصدر عنها من نشرات وتعليمات وزارية تحدد آليات العمل بها مع إعطاء المحليات حرية إدارة شئونها.

لذا تحدد وزارة التعليم والبحث والشئون الكنسية الموضوعات التي يتم تدريسها والحد الأدنى لساعات التدريس ومؤهلات المعلمين والخطوط الإرشادية لمناهج التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الأدنى ووضع الأساس لإطار العمل القومي للتعليم والتدريس، ووضع المبادئ والأساسيات لمحتويات الإلزام لجميع الموضوعات والتوجيهات الخاصة بالطرق والمساعدات وتقييم الطلاب وإعطاء المدارس مخطط تفصيلي يساعدها في التطبيق.

وقد حددت الحد الأقصى لعدد الطلاب في كل فصل بـ ٢٨ طالب بحيث يكون متوسط العدد ١٨ طالب بالمدارس الأساسية، ٢٣ طالب بالمدارس الثانوية الدنيا.

وعلى الرغم من أن وزارة التعليم والبحث والشئون الكنسية المسئولة عن وضع السياسة التعليمية للبلاد إلا أن هناك مشاركات من جهات متعددة في صياغة هذه السياسة، حيث يتضح تأثير الأحزاب المختلفة المتمثلة في الأحزاب اليمينية وحزب العمال والتيارات السياسية الأخرى والتي في مجملها تؤكد على أن السياسة التعليمية تسعى إلى توفير تعليم ثانوي لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية أو موقعهم الجغرافي.

ومع اتساع تطبيق الديمقراطية وانتقال مسئولية وسلطة صنع القرارات من الحكومة المركزية إلى البلديات والأقاليم، زادت الدعوة إلى المشاركة الجماعية في صياغة السياسة التعليمية وأهمية ممارسة الديمقراطية في المدارس، أصبحت البلديات هي المسئولة عن توجيه المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا، بينما تتولى السلطات الإقليمية مسئولية المدارس الثانوية الأعلى.

أما المدارس فتتولى مهمة تنفيذ المنهج القومي تبعا لظروف كل مدرسة في ضوء توجيهات البلديات، ويشترك المعلمون مع مدير المدرسة والمجالس واللجان المدرسية في تطبيق المنهج القومي وتحديد مواد التعلم وطرق التدريس المناسبة لتدريس كل مقرر.

ولقد طبقت النرويج نظام المدرسة الموحدة "Unified School" يسمح بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام كل فئات الشعب المحرومة من التعليم نتيجة لضعف القدرة المالية أو لاختلاف البيئات والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد الزم القانون الصادر في عام ١٩٩٤ السلطات التعليمية المحلية بضرورة توفير الخدمة التعليمية المناسبة للشباب ما بين سن ١٦- ١٩ سنة، بحيث يصبح لكل فرد في الشريحة العمرية الحق في أن يتعلم لمدة ثلاث سنوات بالتعليم الثانوي الأعلى.

د- تنظيم التعليم الثانوي :

يتمثل تنظيم التعليم ما قبل الجامعي في النرويج في المراحل التالية:

١) مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) حتى سن ٦ سنوات.

٢) المرحلة الإلزامية ومدتها ١٠ سنوات وتنقسم إلى:

أ) التعليم الابتدائي من سن ٦- ١٣ سنة، ويشمل الصفوف من (١- ٧).

- **ابتدائي أدنى الصفوف (١- ٤) Lower Primary.**
- **ابتدائي أعلى الصفوف (٥- ٧) Upper Primary.**

ب) التعليم الثانوي الأدنى من سن ١٣- ١٦ سنة.

ويشمل الصفوف من (٨- ١٠) Lower Secondary.

٣) التعليم الثانوي الأعلى Upper Secondary School من سن ١٦- ١٩ سنة، وتسمى المدرسة التي تقدم هذا النوع من التعليم بالمدرسة الثانوية العليا "Videregende Skole"، يدرس فيها الطالب لمدة ثلاث سنوات من سن ١٦- ١٩ سنة، ويمنح شهادة الدبلوم بعد الانتهاء من الدراسة بالمدرسة، ويكون التعليم الثانوي الأعلى مفتوحا للجميع الذين أكملوا الدراسة بالتعليم الإلزامي، لذا تتزايد نسبة الطلاب كبار السن بهذا التعليم بسبب زيادة معدل العودة لاستكمال تعليمهم.

وقد ركز قانون التعليم الثانوي الأعلى الذي صدر عام ١٩٧٤ على ضرورة أن يكون التعليم الثانوي أكثر مرونة وشمولا مما يكون له أفضل الأثر على الطلاب باهتماماتهم وقدراتهم المختلفة والمتنوعة، وكذلك تلبية حاجات الصناعة والمجتمع كما اتسع مجال الدراسة للموضوعات التجارية والمكتبية حتى أصبح التعليم الفني

والتجاري يقدم مقررا كاملا مدته ثلاث سنوات يشبع متطلبات امتحان القبول بالجامعة.

وكان الهدف من صدور هذا القانون تقوية وتعزيز المجالات العملية بالتعليم الثانوي وإمكانية دمج الدراسات الأكاديمية والعملية وتشجيع الشباب من صغار السن على الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى.

وفي السنوات الأخيرة فإن المسئولية وسلطة صنع القرارات تم تفويضها من الحكومة المركزية إلى البلديات والأقاليم، وقد قامت السلطة المركزية بتفويض السلطات التعليمية الإقليمية في التخطيط للتعليم الثانوي الأعلى، علي أن يكون لها صلاحية توفير أماكن لكل الطلاب المتقدمين لهذا النوع من التعليم، وكذلك تحقيق رغبات الطلاب الشخصية كلما أمكن ذلك، وفي إطار هذا التفويض للسلطات نجد أن المدارس والمعلمين لهم الحق في أن يقرروا مواد التعلم التي يستخدمونها وطرق التدريس ومدى مناسبتها وملاءمتها للتدريس وللطلاب بالمدرسة.

وقد بدأ الاتجاه نحو اللامركزية في الإدارة خلال السبعينيات والثمانينات حيث انتقلت سلطة ومسئولية التعليم الثانوي الأعلى لتصبح تحت سيطرة لجان التعليم الإقليمية من قبل السلطات الإقليمية للتعليم.

ولقد كان تركيز واهتمام الحكومة النرويجية موجه لفترة نحو توفير احتياجات الصناعة من التعليم دون الانتباه لتلبية رغبات الطلاب أنفسهم، ومع الوقت بدأ الاتجاه نحو ضرورة التوسع في التعليم الثانوي الأعلى في جميع أرجاء البلاد لإشباع حاجة الطلاب وتوفير فرص متساوية للجميع.

وتبدأ مرحلة التعليم الثانوي الأعلى بعد نهاية مرحلة التعليم الثانوي الأدنى، حيث يلتحق الطالب إما:

- **المدرسة الثانوية العليا: Videregende Skole.**
- **التعليم الفني/ المهني: Vocational .**

وتكون مدة الدراسة به ثلاث سنوات من ١٦- ١٩ سنة، ويمنح الطالب في نهاية الدراسة شهادة الدبلوم (شهادة فنية- تجارية).

- **التعليم الحرفي (التلمذة الصناعية): Apprenticeship**
يتدرب فيه الطالب على صنعة أو حرفة معينة، وتكون مدة الدراسة ثلاث سنوات من ١٦- ١٩ سنة، ويمنح الطالب شهادة الدبلوم في نهاية الدراسة بهذه المدارس.

- ويوجد نوع آخر من المدارس العليا تعرف باسم **المدارس الشعبية العليا Folk High Schools**، وهي عبارة عن مدارس داخلية موزعة في كل مكان بالنرويج، وتدار من خلال تنظيمات مختلفة كالتنظيمات المسيحية والمجالس المحلية والمؤسسات المستقلة، وتوفر المدارس الشعبية العليا مجموعة من المقررات العامة للشباب والكبار.

وفي عامي ١٩٧٦، ١٩٧٩ تم إعادة تنظيم مدارس التعليم الثانوي الأعلى لتتكامل مع الأنواع الأخرى من المدارس الأكاديمية والمهنية، وبذلك تكون الفرصة متاحة أمام خريجي المدارس الثانوية الدنيا لاستكمال دراستهم الثانوية.

ومنذ خريف عام ١٩٩٤ أصبح كل فرد ينتمي إلى الفئة العمرية ١٦- ١٩ سنة له الحق قانونا أن يتعلم لمدة ثلاث سنوات بالتعليم الثانوي الأعلى الذي يتيح له فرصة الالتحاق بالتعليم العالي أو الحصول على مؤهلات فنية ومهنية أو تأهيلا حرفيا مناسبا.

وقد أشار تقرير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD) في عام ١٩٨٧ إلى أن التوسع في التعليم الثانوي الأعلى بالنرويج يعد جذريا بالملاحظة إلا أنه مازال هناك حاجة ملحة إلى المزيد من توفير الفرص التعليمية والتوسع فيه والعمل على إعادة النظر في محتوى المقررات وكذلك الأهداف القومية للتعليم والقيم التي يؤكد عليها البرلمان، وقد أوصت المنظمة "OECD" بضرورة العمل على اكتشاف طرق جديدة لتقويم العمل بالمدارس ووضع أساس لتقويم العمل الإداري والاهتمام بالتخطيط التعليمي.

ويتضح الاهتمام بالتوسع في التعليم الثانوي الأعلى بالنرويج خلال الفترة من عام ١٩٨٠- ١٩٩٠، ففي عام ١٩٨٠ نجد أن نسبة ٨٠% من الفئة العمرية ١٦- ١٩ سنة التحقت بالتعليم الثانوي الأعلى (السنة الأولى)، ٧٠ % في السنة الثانية،

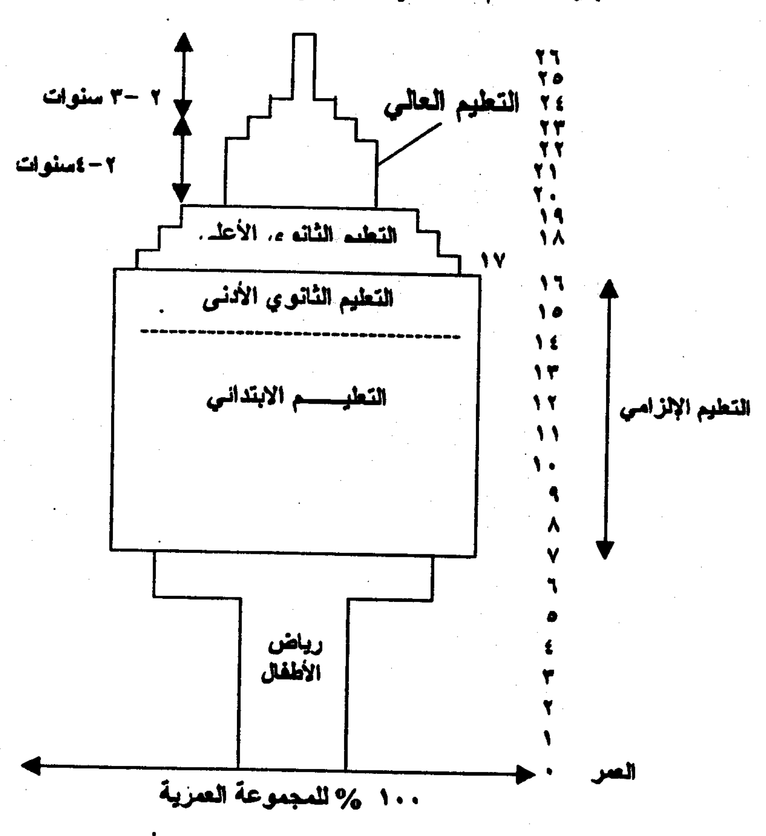
٥٠% في السنة الثالثة .أما في عام ١٩٩٠ فنجد أن هذه النسبة ارتفعت إلى ٩٥%، في السنة الأولى، ٨٠% في السنة الثانية، ٧٠% في السنة الثالثة.

وتعتبر وزارة التعليم والبحث والشئون الكنسية هي المسئولة عن التعليم على كل المستويات، وقد بدأ عمل المجالس الاستشارية والتي كان يتوزع عملها ما بين الوزارة والمركز القومي لمساعدات التدريس الثانوي وموجهي التعليم بالحكومة الإقليمية Regional بعد عام ١٩٩١.

ويقوم البرلمان بسن القوانين والموافقة على الميزانية السنوية للوزارة ومناقشة الأهداف طويلة المدى للسياسة التعليمية على ضوء الأوراق البيضاء التي تطرحها الحكومة، بينما تقوم الحكومة بتقديم المساعدات المالية لإدارة وتوجيه المدارس الثانوية الأعلى. والشكل التالي يوضح بنية التعليم الرسمي بالنرويج.

شكل رقم (١)

بنية التعليم الرسمي بالنرويج عام ١٩٩٠



ويعتبر التعليم بالنرويج للجميع ومجانيا في المدارس العامة والجامعات، فنجد أن كل الأطفال في المرحلة العمرية يلتحقون بالمدارس الابتدائية والمدارس الثانوية الأدنى العامة، بينما ٩٦% من الطلاب يلتحقوا بالمدارس الثانوية الأعلى.

وتقبل كل المدارس الطلاب من الجنسين ومن كل الطبقات وتكون المدارس مختلطة.

يتضح مما سبق أن نسبة الاستيعاب في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا أعلى من نسبة الاستيعاب بالتعليم الثانوي الأعلى.

هـ- البرامج والمقررات الدراسية

توفر النرويج مجموعة من المقررات الدراسية بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي بعضها يكون إجباريا والبعض الآخر اختياريا .

ففي التعليم الثانوي الأدنى والتعليم الابتدائي يتضمن المنهج ما يلي:

١) منهج محوري للتعليم الابتدائي والثانوي الأدنى والأعلى وتعليم الكبار.

٢) مبادئ وخطوط إرشادية للتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الأدنى.

٣) منهج الموضوعات/ المواد الفردية.

ويدرس التلاميذ على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي الأدنى الموضوعات الإجبارية التالية:

١) التعليم الديني والأخلاقيات والمعارف الدينية المسيحية.

٢) اللغة النرويجية

٣) الرياضيات

٤) الدراسات الاجتماعية

٥) حرف وفنون

٦) الموسيقى

٧) التربية الرياضية

٨) اقتصاديات المنزل

٩) العلوم والبيئة

١٠) اللغة الإنجليزية (في مرحلة الإلزام وتبدأ من المستوى الابتدائي)

بالإضافة إلى الموضوعات الأخرى الإجبارية يختار التلميذ واحدا من الاختيارات الآتية:

أ) لغة أجنبية ثانية بجانب اللغة الإنجليزية، حيث يختار التلميذ اللغة الألمانية أو اللغة الفرنسية أو لغة أخرى تتحدد على أساس الاحتياجات الإقليمية أو المحلية.

ب) دراسة لغات فرعية، حيث يختار التلاميذ دراسة متعمقة في لغة إضافية لهم معرفة أساسية بها.

ج) عمل مشروع تطبيقي، ويعتبر نشاطا مخططا يتم بالتنسيق مع التلاميذ.

ويوفر التعليم الثانوي الأعلى مقررات دراسية متساوية لكل فرد، ومنذ عام ١٩٧٦ كان لدى النرويج مدرسة ثانوية عليا موحدة تتحد فيها الدراسة النظرية العامة مع التدريب المهني، وتعطي مكانة موحدة ومتساوية للتعليم النظري والتطبيق العملي.

ويقدم التعليم النظري والتدريب المهني جنبا إلى جنب، غالبا يكون ذلك في نفس المبنى المدرسي. ففي أثناء العام الدراسي الأول يدرس الطالب واحدا من ١٥ مقرر أساسي. أما المقررات المتخصصة فتقدم في العام الثاني والثالث (مقررات متقدمة (١)،(٢).

وتتمثل المقررات الخمسة عشر الأساسية فيما يلي:

١- الدارسات العامة ودراسات الأعمال الإدارية.
٢- الموسيقى والرقص والدراما (المسرح).
٣- الرياضة والتربية الرياضية.
٤- الرعاية الصحية والاجتماعية.
٥- الفنون والتصميم والحرف.
٦- الزراعة وصيد الأسماك والعناية بالأشجار (وعلم الغابات).
٧- الفندقة وحرف تصنيع الأغذية.
٨- حرف التشييد والبناء.
٩- الحرف الخاصة بفنيات البناء.
١٠- الحرف الكهربائية.

١١- الحرف الميكانيكية والهندسية.
١٢- الحرف الخاصة بالمعالجات الكيميائية.
١٣- حرف الأشغال الخشبية أو الأعمال الخاصة بالغابات.
١٤- الحرف الخاصة بالخدمات والمبيعات (فن البيع وتقديم الخدمات).
١٥- الاتصالات والوسائط.

ويتضمن مقرر الدراسات العامة موضوعات إجبارية كاللغة النرويجية واللغات الحديثة، العلوم الاجتماعية، الرياضيات، العلوم الطبيعية والتربية الرياضية، وتمثل هذه الموضوعات معظم المقرر الأساسي في العام الدراسي الأول. أما في العامين الثاني والثالث فنجد أن هذه المقررات تمثل ٥٠% فقط من وقت الدراسة باستثناء الرياضيات والعلوم الطبيعية.

ويتخصص الطالب في أحد التخصصات/ الفروع التالية:

١- العلوم الطبيعية وتتضمن :
الفيزياء، الكيمياء، البيولوجي، الرياضيات.
٢- العلوم الاجتماعية فتتضمن:
التاريخ، الجغرافيا، اقتصاديات العمل والمجتمع والأعمال الاقتصادية، القانون والرياضيات.
٣- اللغات وتشمل:
الإنجليزية، الفرنسية، الألمانية أو اللغة الأجنبية الجديدة.
٤- الموسيقى، وهذا النوع يدخله عدد قليل جدا من الطلاب.

ويمكن للطالب الذي يكمل دراسته الثانوية لمدة ثلاث سنوات أما أن يلتحق بالتعليم العالي ويستمر في تعليمه أو ينخرط في سوق العمل ويمتهن مهنة معينة، أما الطلاب الذين يختاروا التلمذة الصناعية فإنهم تحتاجون إلى مؤهلات إضافية تمكنهم من الدخول إلى التعليم العالي واستكمال الدراسة العليا.

وتوفر الأنواع المختلفة من المدارس الثانوية الأعلى مقررات متنوعة دورية ولكن منذ عام ١٩٧٦، أصبحت النرويج تمتلك مدرسة ثانوية موحدة تتساوى فيها الدراسة النظرية مع الدراسات العملية.

لذا يمثل التمهين جزءا من نظام المدرسة الثانوية العليا، حيث توفر المدرسة التدريب في السنتين الأوليتين بينما يتم الجزء الأخير من التدريب في مكان العمل بالشكل الذي يكون فيه التدريب في أثناء العمل الوظيفي. وعندما لا يكون التدريب المهني متاحا أو كافيا فإن السلطة الإقليمية تقدم هذا التدريب في المدرسة في شكل مقرر يدرسه الطالب في السنة الثالثة (مقرر متقدم (٢))، ويعقد امتحانا نهائيا لكل من طلاب التجارة أو العمال المهرة والبارعين الذين تلقوا التدريب داخل المدرسة أو في مكان العمل.

وتتولى السلطات المسئولة عن سوق العمل بالتعاون مع السلطات التعليمية المحلية تدريب الطلاب لسوق العمل، حيث تقدم المدارس الثانوية الأعلى مقررات تؤهل الطلاب مهنيا وذلك بالاشتراك مع عدد من الشركات والوكالات المختلفة، وفي عام ١٩٩٩ تولت الجمعيات والشركات الخاصة مهمة تقديم مقررات التدريب لتأهيل الطلاب للدخول إلى سوق العمل، حيث تقوم الولاية بتمويل تلك المقررات بالكامل.

ويدرس الطالب بالدراسات العامة في السنة الأولى، مقرر أساسي، وفي السنة الثانية يدرس مقرر متقدم (١)، أما في السنة الثالثة فيدرس مقرر متقدم (٢) والذي يؤهله للحصول على شهادة إتمام الدراسة بالتعليم الثانوي الأعلى.

أما طالب الدراسات المهنية فيدرس في السنة الأولى مقرر أساسي، ومقرر متقدم (١) في السنة الثانية، ومقرر متقدم (٢) في السنة الثالثة أو يتلقى تدريبا عمليا على حرفة معينة لمدة تتراوح ما بين سنة وسنتين أو يجرى له اختبار مهارة لحرفة معينة يقوده إلى الامتحان النهائي والحصول على شهادة العامل الماهر/ البارع، ويكون التدريب في الغالب داخل المدرسة أو في مواقع العمل الفعلية.

ويمكن للطالب بالدراسات المهنية استكمال دراسته العليا حيث تتاح له فرصة الحصول على مؤهلات إضافية مؤهله لذلك.

ولقد فرض التقدم السريع في التكنولوجيا وتنافس الاقتصاد عالميا زيادة مستويات إعداد المهارة التقنية كجزء من دخول الشباب إلى عالم العمل، لذا أصبحت فكرة "التمهين" تقليدا سائدا في المجالات الفنية والصناعية، ولذلك تقوم

السلطات بالنرويج بتحفيز وتشجيع رجال الأعمال على طرح أفكارا جديدة للتمهين ومهن أكثر، فالعديد من المهن يمكن تعلمه إما عن طريق إرسال الطلاب للتدريب في الشركات أو غالبا يتم إرسالهم إلى المدرسة.

وعليه اهتمت المدرسة الثانوية بإعداد طلابها إعدادا مهنيا ملائما في عصر التغير التكنولوجي الذي تتغير فيه المهن والأعمال كثيرا وباستمرار.

ويعتبر المنهج بمثابة خطوط إرشادية للعمل في كل المدارس الثانوية الأعلى، وتصمم المناهج بغرض تحقيق الأهداف القومية للتعليم الثانوي الأعلى حيث يتم وضع مخطط للمواد واختيار المحتوى والطرق المقترحة للتدريس.

وبالنسبة للكتب الدراسية مازالت تمثل الأداة الأكثر أهمية للتعليم ويتم الاتفاق عليها وتقريرها من قبل وزارة التعليم، وتوزع عن طريق موزعين وناشرين تجاريين.

وفي منتصف الثمانينات أخذت الوزارة بزمام المبادأه لإنتاج ووضع خطة فعلية لإدخال تكنولوجيا المعلومات في المدارس النرويجية وذلك في إطار العمل الذي يهدف إلى تطوير البرامج والمقررات والمادة العلمية والتربوية المقدمة لطلاب المدارس المختلفة.

وفي بداية التسعينيات دار جدل ونقاش حول مستوى التعليم الثانوي الأعلى وأسباب هبوطه، وتركز النقاش على الدراسات العامة وتزايد نسبة الطلاب الصغار الحاصلين على الدراسات العامة من ١٥% إلى ٤٠%- ٤٥% منذ بداية الستينيات مما يلفت النظر إلى ضرورة وجود درجة أكبر من الحرية والمرونة عند اختيار الموضوعات والمواد التي تقابل حاجات الطلاب.

و- إدارة التعليم الثانوي وتمويله

تعتبر وزارة التعليم والبحث والشئون الكنسية المسئولة الأساسية عن التعليم في النرويج على كل المستويات، حيث تتولى إدارة التعليم على المستوى القومي، وتقوم بترجمة السياسة التعليمية التي أقرها البرلمان وتبنيها ووضع أولويات التنفيذ.

وعلى المستوى المحلي تتولى السلطة المحلية مسئولية إدارة التعليم الإلزامي من الصف الأول وحتى الصف التاسع، بينما تتولى السلطة الإقليمية Regional مسئولية إدارة التعليم الثانوي الأعلى من الصفوف العاشر وحتى الثاني عشر.

وتقوم الحكومة المركزية بدور هام في إدارة التعليم الثانوي يتضح في تحديد أولويات العمل وآلياته، وكذلك تقديم المساعدات المالية اللازمة لتوفير المستلزمات والتجهيزات التي تمكن الوزارة والسلطات المحلية من إدارة وتوجيه التعليم قبل الجامعي على كافة المستويات الابتدائي والثانوي الأدنى والأعلى.

وتخصص الميزانية السنوية لوزارة التعليم والبحث والشئون الكنسية بعد موافقة البرلمان عليها حيث توفر الحكومة التمويل اللازم للتعليم.

ولقد ظلت النرويج تسير على النمط المركزي في إدارة التعليم حتى بداية السبعينيات حيث بدأ دور الوزارة يتقلص تدريجيا مع الاتجاه نحو اللامركزية في الإدارة، والذي ظهر واضحا في الثمانينات، فانتقلت مسئولية الإدارة إلى المدارس الثانوية الأعلى والأدنى لتسيير أمورها تحت إشراف المجالس واللجان الإقليمية للتعليم المعنية من قبل السلطات التعليمية الإقليمية.

وتشهد النرويج تغييرات شاملة في الآونة الأخيرة يتوقع أن تتخذ مكانها في التنظيم والإدارة على كافة مستويات التعليم خاصة مع تطبيق الديمقراطية والاهتمام بممارستها وتطبيقها على المستوى المدرسي.

وتتولى الولاية تمويل بعض مقررات التدريب التي تعد الطلاب بالمدارس الثانوية للدخول إلى سوق العمل، كما تقدم المساعدات المالية للطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي الأعلى في شكل منح أو سلف تساعدهم على الاستمرار في الدراسة خاصة الطلاب غير القادرين ماليا.

ويوضح الجدول التالي تكلفة الطالب في المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك أعداد المسجلين في التعليم الرسمي بالنرويج في عام ١٩٩٠.

جدول رقم (١)

يبين أعداد الطلاب المسجلين في التعليم الرسمي بالنرويج لعام ١٩٩٠

	المدارس		التعليم العالي	
	ابتدائي وثانوي أدنى	الثانوي الأعلى	القطاع المحلي	القطاع الجامعي
عدد الطلاب	٤٧٣٠٠٠	٢٢٤٠٠٠	٧٠٠٠٠	٦٠٠٠٠
النسبة المئوية للمجموعة العمرية المسجلة من ١٦-١٧ سنة ١٧-١٨ سنة ١٨-١٩ سنة ١٩-٢٦ سنة		 %٩٥ %٨٠ %٧٠		
عدد المؤسسات (مدارس...)	٣٤٠٦	٦٧٨	١٤١	١٤
متوسط عدد الطلاب بكل مدرسة	١٣٩	٣٣٠	٥٣٥	٤٢٨٦
نسبة عدد الطلاب لكل معلم	١٤:١	١٢:١	١٤:١	١٤:١
تكلفة الطالب	٣٥٠٠٠	٣٣٠٠٠	٢٧٠٠٠	٦١٠٠٠

يوضح الجدول السابق تكلفة الطالب بالتعليم الثانوي الأدنى والتي تصل إلى ٣٥٠٠٠ جنيه، بينما تصل بالتعليم الثانوي الأعلى إلى ٣٣٠٠٠ جنيه.

خلاصة ما سبق يتضح اهتمام النرويج بالتعليم ما قبل الجامعي وعلى وجه الخصوص التعليم الثانوي الأعلى.

ز- تقويم الطلاب بالمرحلة الثانوية

يتم تقويم الطلاب بالتعليم الثانوي الأعلى وفق امتحانات يعقدها المجلس الأعلى للتعليم الثانوي، فعند انتهاء الطالب من منهج الدراسات العامة يعقد ثلاثة أو خمسة امتحانات يتم تصحيحها خارجيا كما تعقد امتحانات شفوية، ويشترك المعلمون في تقويم الطلاب.

وعلى الرغم من أن التعليم الثانوي الأعلى مفتوح لكل من يكمل تعليمه الإلزامي فإن على الطلاب أن يستوفوا الحد الأدنى من المتطلبات للانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يليه، ففي مجال الدراسات العامة ومجال الدراسات التجارية والكتابية بالمدارس الثانوية الأعلى تعقد اختبارات قومية في اللغة النرويجية وكذلك واحد أو اثنين في المواد المتقدمة التي يختارها الطالب. أما المجالات الأخرى للدراسة فتكون الاختبارات محلية.

وتحتوي شهادة الطالب على الدرجة المعتمدة من المدرسة بالإضافة إلى درجة الامتحان. ويتطلب من الطالب أن يكمل مجال الدراسات العامة أو مجال الدراسة للموضوعات التجارية والكتابية بنجاح أو يختار تركيبة معينة من المجالات المتاحة أمامه بما تحقق وتشبع المتطلبات العامة اللازمة لالتحاق الطالب بالدراسات العليا.

وقد أشار تقرير منظمة OECD في عام ١٩٨٧ إلى حاجة البلاد إلى وضع إجراءات تقويمية جديدة لضمان وضع الأهداف القومية للتعليم موضع التنفيذ الفعلي، والنرويج تسعى مثل البلاد الأخرى إلى أن تصل إلى مستوى جيد من الأشراف والتقويم التربوي من خلال وسائل وأدوات حديثة للتقويم حتى تحقق المدرسة والطلاب التقدم المناسب والأداء الجيد.

وتعتبر المجالس المحلية والإقليمية هي المسئولة عن منح الشهادات لطلاب التعليم الثانوي الأعلى خاصة الشهادات المهنية والحرفية في موضوع معين.

أما دخول الطلاب للمدرسة الثانوية الأعلى فيتحدد على أساس المعيار الذي تضعه الوزارة والسلطات التعليمية الإقليمية (على مستوى المقاطعات) بالإضافة إلى الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المدرسة الإلزامية، وكذلك الخبرة السابقة

للطالب وتزكية المعلم. وعلى الرغم من استمرار هذا النظام في قبول الطلاب بالتعليم الثانوي الأعلى إلا أن الجدل والنقاش يدور حول اشتراك المعلم في التقويم والمطالبة بضرورة تعديل هذا النظام في التقويم.

ح- إعداد المعلم وتدريبه

يتم إعداد المعلم في النرويج بكليات التربية والجامعات فبالنسبة لمعلم المدرسة الأساسية فيتم إعداده لمدة ثلاث سنوات بكليات التربية. ويعتبر ذلك أقل المؤهلات المطلوبة للتدريس بالمدارس الابتدائية، أما معلم الدراسات العامة (معلم المادة الواحدة) فيتم إعداده لمدة ثلاث سنوات بكليات التربية.

وبالنسبة لإعداد المعلم للتدريس بالمدارس الثانوية الأدنى فإنه يتطلب حصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى والتي تعتمد على أربع سنوات من الدراسة بالإضافة إلى الدراسة لمدة عام واحد في أحد المواد الإضافية أعلى من شهادة التدريس أو ربما يكون من خريجي التعليم العالي بالجامعات.

أما معلمي التعليم الثانوي الأعلى فيتم إعدادهم على المستوى الجامعي لمدة من ٥-٦ سنوات من الدراسة التي تؤهلهم للتدريس في المدارس الثانوية العليا بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأعلى.

ومع اتجاه الدولة إلى اللامركزية فقد أعطيت السلطات التعليمية المحلية سلطات أوسع وصلاحيات أكبر في مجال تدريب المعلمين. وبناء على ذلك أصبح تدريب المعلمين يتم على ثلاثة مستويات، وهي:

١) **المستوى الأول: Laerer**

وفي هذا المستوى يقوم الطالب المعلم بالدراسة لمدة ثلاث سنوات وتتضمن الدراسة بعض الموضوعات مثل النظرية التربوية، التدريس العملي، الدراسات التربوية في معظم المواد التي تدرس بالمدارس الأساسية إلى جانب دراسة أكاديمية لاختيار المواد الرئيسية.

٢) المستوى الثاني: (Adjunkt)

نجد الطالب في هذا المستوى يدرس لمدة عام بعد المستوى الأول، وفي حالة الطلاب من خريجي الجامعات فإنهم يستكملون دراستهم لمدة ستة أشهر تشمل النظرية التربوية، والتدريس العملي في حلقات البحث (السيمينارات).

٣) المستوى الثالث: (Laktors)

فنجد أن معظم المعلمون بالمدارس الثانوية العليا حاصلين على الدرجة الجامعية الأعلى مع دراسة لمدة ستة أشهر في حلقات البحث، أو يدرس الطالب بعد المستوى الثاني لمدة سنتين أو ثلاث سنوات بعد المستوى الأول، ومع صدور قانون التعليم لعام ١٩٧٣ بشأن تربية المعلمين تحول اسم مدارس المعلمين إلى كليات التربية، ويعد هذا القانون المنظم والمتحكم في عملية تدريب المعلمين بالمدارس كما أنه يحدد مستوى كفاءة وجودة المعلمين في المستويات المختلفة من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المدرسة الثانوية الأعلى.

وقد حدد القانون ثلاث مستويات للمعلمين، وهي:

أ) المعلمون من ذوي المؤهلات الأساسية.

ب) المعلمون الحاصلون على الدرجة العلمية الأولى (الأدنى) بعد دراسة لمدة ٤ سنوات على الأقل.

ج) المعلمون الحاصلون على الدرجات العلمية الأعلى بعد دراسة لمدة ٦ سنوات على الأقل.

إن معظم المعلمين يدرسون موضوعين على الأقل مع حضور فصل دراسي واحد لمقرر تربوي وعملي. والمعلمين الذين يقومون بالتدريس في مجال الدراسات العامة يمتلكون خلفية أكاديمية تساعدهم على العمل في هذا المجال.

وتحدد مرتبات وأجور المعلمين وفق المستوى الأكاديمي للمعلم والذي يحدد في ضوئه أيضا نوع المدرسة والمواد والموضوعات التي يقوم بتدريسها، وكذلك مدة الاتصال مع الطلاب داخل الفصل المدرسي.

وجدير بالذكر أنه منذ الحرب العالمية الثانية بدأ اتجاه قوي نحو ضرورة استقطاب وجذب الطلاب للالتحاق بكليات تدريب المعلمين حيث كان هناك قصورا

في أعداد الطلاب المرشحين للحصول على الدرجات العلميـــة الأعلـــى للتدريـــس بالمدارس، وقد قامت السلطات المحلية بتشجيع الطلاب لنيـــل الدرجـــات العلميـــة الأعلى والعمل بالتدريس، وإعطاء المعلمين حوافز للاستمرار في العمل كمعلميـــن خاصة في المناطق الشمالية والريفية.

وبالإشارة إلى أوضاع المعلمين في النرويج فإننا نجد أن معلم التعليم الثانوي الأعلى يحظى بمكانة اجتماعية مرتفعة إلى حد ما وراتب مرتفع يضمن له تحقيـــق متطلبات المعيشة. كما أن الكثير منهم لديهم الفرصة لاستكمال دراستهم العليا فـــي الموضوعات المرتبطة بالمدرسة وموضوعات أخرى أيضا، ويؤكد ذلك مؤشـــرات القبول بكليات التربية.

وبالنسبة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة فيوجد ميل كبير واتجاه نحو جعل المدرسة أساس للتدريب وهو الاتجاه الحديث الذي يطبق في كثير من دول العـــالم المتقدم تحت مسمى "التدريب في المدرسة".

أما بالنسبة لإعداد المعلم في الدراسات الفنية والصناعية بالمدرسة الثانويـــة الأعلى فإنه يتطلب حصول الطالب على شهادة التجارة إلى جانب خبرة في العمـــل بإحدى المهن المناسبة والمطلوبة بالإضافة إلى إعداده تربويا وتدريبه للعمل كمعلم.

٣- التعليم الثانوي في مصر

أ- مدخل تاريخي

شهدت مصر منذ بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر إلى بداية الاحتلال البريطاني عدد من المتغيرات والقوى الجديدة، مما شكل التعليم ووجهه وجهات تختلف إلى حد كبير عما كان عليه في النصف الأول منه،[١٣] ويعتبر التعليم الثانوي من مستحدثات القرن التاسع عشر، شأنه في ذلك شأن المؤسسات والأنظمة التي ظهرت في مصر خلال ذلك القرن نتيجة العوامل والقوى الجديدة التي أخذت تغير في حياة المجتمع،[١٤] وقد ارتبطت نشأة التعليم الثانوي بطبيعة الطريقة التي أسس بها النظام التعليمي والذي بدأ بناءه من أعلى إلى أسفل أي انه بدأ بإقامة المدارس العالية ثم التجهيزية (الثانوية) ثم الابتدائية، ولعل السبب في هذه البداية المعكوسة أن محمد علي كان في سباق مع الزمن فهو يريد أن يبني الدولة الحديثة في أسرع وقت مستطاع الأمر الذي لا يحققه إنشاء نظام تعليمي يبدأ بالمدارس الابتدائية، فالتجهيزية فالعالية، وكان الهدف محدد عنده فهو في حاجة إلى مهندسين وأطباء، وضباط وموظفين.[١٥]

ونظرا لأن هدف التعليم في عهد محمد علي كان نفعيا بحتا لسد حاجة الجيش والحكومة لدرجة أن اهتم بتعليم الجنود وجعل ترقيتهم رهنا بالقدرة على معرفة القراءة والكتابة، وفي نهاية عهده أي سنة ١٨٤٠ حدث تدهور كبير في التعليم إذ أغلق معظم المدارس.[١٦]

ولقد اتسمت مرحلة التعليم الثانوي في فترة حكم محمد علي بعدة سمات، أولى هذه السمات الجمود والتقليدية في النظام والمنهج والطريقة والتقويم مما باعد في أحيان كثيرة بين التعليم الثانوي ومطالب المجتمع وحاجاته المتغيرة، وتتجسد السمة الثانية في اضطراب مرحلة التعليم الثانوي، وعدم استقرارها من حيث موقعها في السلم التعليمي أو قواعد القبول أو سنوات الدراسة أو نظام التشعيب بها علاوة على اختلاط الرؤية لوظيفة التعليم الثانوي وأهدافه في السياق المجتمعي.[١٧]

وفي ظل سياسة الاحتلال الإنجليزي لمصر فقد التعليم الثانوي لدوره الاجتماعي ووظيفته الثقافية عن طريق إدخال اللغة الإنجليزية كلغة تعليم منذ سنة

١٨٨٨ وإحلالها محل اللغة العربية وتقييد الفرص التعليمية بفرض المصروفات المدرسية على كل أنواع المدارس الرسمية ومن ثم ظل التعليم الثانوي مقصورا فقط على من يمتلكون الثروة المادية وأصبح بمثابة امتياز أو ترف لا يتمتع به سوى القادرين فقط بالإضافة إلى ربط الدراسة بالتعليم الثانوي بالشهادة والحصول على وظيفة مما جعل هذا النمط من التعليم عاجزا عن التلاؤم مع حاجات الأفراد وقدراتهم.(١٨)

أما بالنسبة للتعليم الفني فقد كان مهملا بإهمال المستعمر له، فلم تكن هناك إلا بضع ورش صناعية بجانب بضع مدارس، وهذه كان هدفها تخريج ما يلزم لجهاز الحكومة من الصناع المدربين، ولذلك كانت شروط القبول فيها وقت إنشائها تقتصر على الإلمام بالقراءة والكتابة وقواعد الحساب البسيط، كما كانت الدراسة عملية خالية من المواد الثقافية.(١٩)

وقد ظل التعليم الثانوي العام في مصر حتى سنة ١٩٤٩ ينظم حسب قانون سنة ١٩٢٨ الذي عدل سنة ١٩٣٦ عندما قام نجيب الهلالي بتقديم تقريره الخاص بدراسة نقدية للتعليم الثانوي من جميع جوانبه وقد أثار هذا التقرير الاهتمام بمشاكل التعليم الثانوي، وبناءا عليه جاءت عدة محاولات لإصلاحه حيث تم العدول عن نظام الكفاءة (ثلاث سنوات) والبكالوريا (سنتان بعد الكفاءة) إلى نظام الثقافة (أربع سنوات) والتوجيهية (سنة بعد الثقافة).

وفي عام ١٩٤٩ صدر قانون التعليم الثانوي باسم إسماعيل القباني الذي اشتهرت سياسته (كوكيل لوزارة المعارف) بسياسة الكيف، وقبل صدور هذا القانون كان كل تلميذ يتم المرحلة الابتدائية بنجاح يستطيع أن يلتحق بالتعليم الثانوي،(٢٠) وبصدور قانون ١٩٥١ الذي ارتبط بالدكتور طه حسين الذي كان آنذاك وزيرا للمعارف والذي اشتهرت سياسته بسياسة الكم، وبموجب هذا القانون أصبح التعليم الثانوي مفتوحا بالمجان أمام كل راغب أنهى دراسته الابتدائية.(٢١)

وقد قسم قانون ١٩٥١ التعليم الثانوي إلى عام وفني، ويضم التعليم الفني دراسات زراعية وصناعية وتجارية ونسويه،(٢٢) وهذا القانون جعل التعليم الثانوي العام والفني على قدم المساواة من ناحية ومن ناحية أخرى حقق نوعا من التنويع

في التعليم الثانوي، وكذلك أتاح لطلاب التعليم الفني فرصة الالتحاق بالجامعات وفقا لشروط خاصة.(٢٣)

وعلى الرغم من صدور القانون ١٤٢ لسنة ١٩٥١ الذي ساوى بين كل من التعليم الثانوي العام والفني إلا إن الإقبال على التعليم الثانوي العام كان أكبر بكثير من الإقبال على التعليم الثانوي الفني وخصوصا بعد إقرار المجانية في التعليم الثانوي.(٢٤)

ومع أن قانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ قد شمل التعليم الثانوي العام والتعليم الفني معا إلا أنه بقيام ثورة يوليو ١٩٥٢ بدأت مرحلة جديدة في حياة المجتمع المصري حيث وجهت الثورة اهتمامها إلى التعليم الفني عملا على توفير الفنيين اللازمين لتحقيق النهضة في كافة المجالات الاقتصادية المختلفة، لذلك شهدت فترة ما بين عام ١٩٥٢ وعام ١٩٧١ صدور عدة تشريعات متعلقة بالتعليم الفني، فيها قوانين التعليم الفني الصادرة في عام ١٩٥٦ والخاصة بكل نوع من أنواعه، وقانون رقم (٧٥) لسنة ١٩٧٠،(٢٥) وقد كانت السياسة التعليمية في تلك الفترة تهدف إلى التوسع الكمي في التعليم الفني لكي تصل نسبة الاستيعاب إلى ٧٠% من خريجي المدارس الإعدادية، قد كان هذا التوسع الكمي على حساب التوسع الكيفي، وفي نفس الوقت نقصت باطراد نسبة القبول بالتعليم الثانوي العام.(٢٦)

ومع بداية الثمانينات تم إعادة صياغة للسياسة التعليمية، والدليل على ذلك صدور قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، الذي جمع شتات قوانين التعليم قبل الجامعي في قانون موحد حدد بوضوح أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم، والمبادئ التي تستند عليها العملية التعليمية.(٢٧)

وقد حدد هذا القانون في مادته (١٠) أن القبول في المرحلة الثانوية يكون على أساس المفاضلة بين المتقدمين على أساس عاملي السن والمجموع الكلي للدرجات على مستوى المحافظة، (٢٨) وعادة ما يكون المجموع الأعلى للثانوي العام أما المجموع الأقل فالفرصة مفتوحة أمام صاحبه للأنواع المختلفة من التعليم الفني، بل أن هذه المدارس أيضا يكون التوزيع فيما بينها تبعا للمجموع الكلي للطالب.

وتجدر الإشارة إلى أن السياسات التعليمية التي أعيد تشكيلها خـــلال فـترة الثمانينات قد أولت اهتماما بالتعليم الفني، وقد تجسد هذا الاهتمام في التوسع الكمـي في التعليم الثانوي الفني على حساب التعليم الثانوي العام بالرغم من الاعتمـــادات المحددة التي خصصت لهذا النوع من التعليم مما أدى إلـــى ظـهور كثـير مــن المشكلات والمتناقضات التي لحقت بالتعليم الفني.(٢٩)

وفي التسعينات أولت الحكومة اهتماما بالغا بالتعليم عامة والتعليـم الثـانوي خاصة، حيث أصبح بمثابة قضية أمن قومي، يسعى إلى تخفيف العبء عن الأسـرة المصرية وتدعيم مبدأ ديمقراطية التعليم.

ونظرا لأهمية التعليم الثانوي في إعداد وتهيئـــة الطـلاب للتعليـم العـالي والجامعي وباعتباره مدخلا من مداخل التنمية البشرية، فقد تم تجـــهيز المـدارس الثانوية بالوسائط المتعددة ومعامل العلوم المطورة وقاعة اسـتقبال بـث القنـوات التعليمية، ويبلغ عدد تلك المدارس ١٢٥٨ مدرسة بالمرحلة الثانوية العامة، وعـــدد ١٥٠٠ مدرسة تعليم فني (زراعي- صناعي- تجاري)، مزودة بأجـــهزة الفيديـو والتلفزيون. كما تم تدريب عدد ٦١٥ من معلمـــي التعليـم الثـانوي العـام فـي التخصصات كالفيزياء والأحياء والكيمياء على استخدام أجهزة العلـوم بالحاسـب الحديث، وذلك لمسايرة أحدث الطرق والتطبيقات الدقيقة لإجراء التجارب المعمليـة لمواد العلوم بالمرحلة الثانوية من أجل تمكين الطلاب من إجراء تلك التجارب بدقة وكفاءة باستخدام أحد الوسائل التكنولوجيا التي تنمي قدراتهم على البحث والاستنتاج والاستنباط من خلال المعلم .(٣٠)

ويلقى التعليم الثانوي اهتماما متزايدا من قبل وزارة التربية والتعليم، حيـث بدأت في تجريب تدريس مجموعة من المقررات التكنولوجيـــة، وتدريـس مـادة الحاسب الإلكتروني بالمدارس الثانوية العامة والفنية.

وفي إطار تطوير التعليم الثانوي فقد وضع نظاما جديـــدا للثانويـــة العامـة يتناسب مع قدرات وميول الطلاب، ويسمح لهم بالاختيار من بين المواد المختلفـة. والتعليم الثانوي في مصر مجاني وغير مختلط، حيث توجد مدارس ثانوية منفصلـة للبنات وأخرى للبنين، إلا أنه في الوقت نفسه توجد مدارس ثانوية مشتركة بـالتعليم

الخاص. ويمتد التعليم الثانوي العام لمدة ثلاث سنوات للفئة العمرية من ١٥- ١٨ سنة أما التعليم الفني فتتراوح مدة الإعداد لطلابه ما بين ٣- ٥ سنوات، ويختلف نظام التقويم وخطة الدراسة والمناهج في كل من المدارس الثانوية العامة والمدارس الثانوية الفنية بأنواعها (صناعي- زراعي- تجاري)، وتتناول المحاور التالية نظام التعليم الثانوي في مصر من حيث:

ب- فلسفة التعليم الثانوي وأهدافه

تولي مصر اهتماما كبيرا بالتعليم باعتباره قضية مجتمعية، فهو المسئول عن توفير القوى البشرية التي يحتاجها المجتمع، كما أنه يوفر المهارات التي يحتاجها سوق العمل وتسهم في تطوير المجتمع وتنميته وتحقيق أهدافه.

وقد تبنت ثورة يوليو عام ١٩٥٢ فلسفة تعليمية سعت إلى تحقيق مبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية من خلال الأهداف التالية: (٣١)

١) إذابة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنين.
٢) إتاحة فرص التعليم كاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بغض النظر عن أية عوائق مادية أو طبقية تحول دون بلوغ الفرد أقصى ما تؤهله له قدراته.
٣) التأكيد على أن العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التي تكفل للمواطنين إنسانيتهم ومكانتهم في مجتمعهم، كما أنه الوسيلة الفعالة لتنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية.

وقد حددت الإدارة العامة للتعليم الثانوي أهداف هذا التعليم على النحو التالي :

١) تنمية قدرات الطلاب على البحث والدراسة بما يحقق التعلم .
٢) مواكبه التغيرات العالمية ومسايرة التطور التكنولوجي السريع وإعداد جيل من العلماء .
٣) تعويد الطلاب على إبداء الرأي بحرية مع احترام رأي الآخرين .

٤) تحقيق مهارات استخدام التقنيات العلمية الحديثة .

٥) تزويد الطلاب بقدر من الدراسات التطبيقية التي تمكنهم من تحقيق الانخراط في مجال الإنتاج والخدمات إذا لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم العالي .

٦) تزويد الطلاب بالقدر المناسب من المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق ذواتهم .

ويعني ما سبق أن التعليم الثانوي العام يحظى بمكانة مهمة ، لكونه يهتم بإعداد جيل ينتمي لمجتمعه ، ويسهم في الارتقاء به

وفي إطار استراتيجية الخطة الخمسية ٢٠٠٢/٢٠٠٧ طرحت مجموعة من الأهداف ضمن مشروع تطوير التعليم الثانوي تمثلت فيما يلي:

١- تمكين خريج التعليم الثانوي من الاستمرار في مرحلة التعلم مدى الحياة تعلما ذاتيا نشطا.

٢- تنمية قدرة الخريج على العمل المنتج في سوق العمل، من خلال تسليحه بالمعلومات والمهارات العلمية والعملية ومهارات الاتصال والتفاوض في الحياة العملية.

٣- تنمية المواطنة بتعميق الهوية وتنمية ولاء التلميذ لوطنه ومعرفته لتاريخه وواقعه وحقوقه ومسئولياته.

ج- السياسة التعليمية

تتحدد السياسة التعليمية في أبسط تعريفاتها بأنها المبادئ والأسس والمعايير والقرارات التي توجه العملية التعليمية، ويتطلب تنفيذها وضع الاستراتيجيات والخطط اللازمة.

ولقد شهدت مصر صدور العديد من الوثائق تحمل ملامح سياسات تعبر عن روح الفترة التي ظهرت فيها كما تعبر عن أهدافها،ففي فترة الخمسينات أكدت

السياسة التعليمية على ضرورة تحقيق مجانية التعليم في جميع مراحله، والربط بين التعليم وخطة التنمية وخطة إعداد القوى العاملة بالإضافة إلى الشمولية والتكامل بين مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، وظلت الفلسفة التعليمية خلال الستينات تؤكد على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وأن يكون هدف التعليم تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل حياته.

ولقد أكد دستور ١٩٧١ على أهمية التعليم باعتباره حق تكفله الدولة وأنه إلزاميا في المرحلة الابتدائية، كما تعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى، بالإضافة إلى أن التعليم مجانيا في مراحله المختلفة .[٣٢]

ونتيجة إدراك الدولة لأهمية التعليم الثانوي، وأنه الأساس في تخريج العمالة والتخصصات المختلفة التي يتطلبها المجتمع لتحقيق تنميته الشاملة في جميع المجالات، فقد اتجهت إلى رفع مستواه وتحسين نوعيته. فقد هدفت الخطة الخمسية للتعليم (٨٢- ١٩٨٧) إلى تطوير التعليم في المرحلة الثانوية بما يتيح لطلابها تلقي القدر المناسب من المهارات العملية، ولطلاب الثانوية الفنية تلقي قدرا أكبر من مواد الثقافة العامة.

وفي هذا الإطار طرحت فكرة المدرسة الثانوية الشاملة تحقيقا لديمقراطية التعليم وتجنبا للنظرة الطبقية بين نوعيات التعليم المختلفة واحترام العمل اليدوي، هذا بالإضافة إلى تحسين نوعية التعليم عن طريق تطوير المناهج الدراسية بما يساير تطور المجتمع واتجاهاته، وتزويد المدارس بالتجهيزات العملية والمهنية المتطورة وذلك لملاحقة التقدم العلمي والتكنولوجي الحديث،[٣٣] وشكلت لجنة عام ١٩٧٥ لوضع تصور للتعليم الثانوي الشامل مع الأخذ في الاعتبار ظروف البلاد وإمكاناتها واتجاهاتها وأمالها.

وقد دارت أهداف السياسة التعليمية لعام ١٩٨٥ حول الارتفاع بقدرة مدارس المرحلة الثانية الثانوية على الاستيعاب خاصة المدارس الثانوية الصناعية والزراعية وذلك لتوفير حاجة المجتمع من العمالة الماهرة، وكذلك الوصول إلى نوع من التوازن بين نوعيات التعليم في المرحلة الثانية (المرحلة الثانوية) الثانوي العام والفني بشعبه الثلاث ودور المعلمين والمعلمات وفقا لاحتياجات الدولة في

ضوء الخطة، ويقدم التعليم في هذه المرحلة بالمجان انطلاقا من حق المجتمع في الاستفادة من أبنائه وتوجيههم إلى نوعية التعليم التي يشعر بالحاجة إليها. (٣٤)

وفي إطار التخطيط لتطوير التعليم وإصلاحه فقد جاء في إستراتيجية تطوير التعليم في مصر أنه ينبغي النظر للنظام التعليمي نظرة شاملة ومتكاملة لكافة جزئيات النظام ككل وأن إصلاح التعليم الثانوي لا يؤتي ثماره إلا بأخذ النظام التعليمي كله في الاعتبار، وأن هذه النظرة الشاملة المتكاملة تنطلق من فلسفة تربوية واضحة وتنبثق من أهداف عامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. (٣٥)

وفي إطار رفع المستوى الكيفي للتعليم الثانوي تم إدخال مادة الكمبيوتر في عام ١٩٨٩/٨٨ في مائة مدرسة عامة وعشرين مدرسة ثانوية فنية، كما تم إنشاء عدد من المدارس الثانوية الشاملة كنمط تجريبي من أنماط التعليم للمرحلة الثانوية بهدف الربط بين الدراسة الأكاديمية والدراسة التطبيقية، بالإضافة إلى صدور قرار وزاري بإنشاء فصول للطلاب المتفوقين في المدارس الثانوية وذلك بهدف تحقيق تكافؤ الفرص وتقدير الفروق الفردية بين الطلاب وتهيئة الظروف التربوية المناسبة التي تساعدهم على إنماء مواهبهم وإثراء شخصياتهم. (٣٦)

وقد تضمن قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ أن مرحلة التعليم الثانوي في مصر تهدف إلى إعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي، أو المشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية، كما أشار القانون أيضا إلى أن التعليم الثانوي الفني يهدف إلى إعداد فئة الفني في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين. (٣٧)

وفي التسعينات تركزت فلسفة تطوير المناهج بالتعليم الثانوي على ضرورة أن يتحول التعليم من كم معين من المعلومات نحشو بها عقول أطفالنا إلى مفهوم مغاير تماما، وهو اكتساب الأطفال المهارات والقدرات، والتركيز على تنمية قدرة الطالب على استيعاب حقائق الحياة المعاصرة وتطويرها بما يخدم قضية التطوير والتنمية وما يتواءم مع التحديات المستجدة، وأن يكون القدر الأكبر من اهتمام

الوزارة برفع مستوى التعليم في مصر وأن يتحول الطالب من مجرد متلقي في العملية التعليمية إلى المشاركة فيها بإيجابية.(٣٨)

ولقد شهد يوليو ١٩٩٢ صدور وثيقة " مبارك والتعليم .. نظرة إلى المستقبل" التي تضمنت الخطوط العريضة والأساسية للسياسة التعليمية تمثلت في المنطلقات التالية:(٣٩)

١) تحديد سياسة التعليم الواعية في إطار ديمقراطي.
٢) تكافؤ الفرص التعليمية وتخفيف الأعباء عن الأسر.
٣) التطوير المستمر للمناهج الدراسية وتحسين الكتاب المدرسي ودعم الأنشطة التربوية .
٤) إدخال التكنولوجيا المتطورة وتنمية المهارات الحياتية والاتصالية.
٥) التنمية المهنية للمعلمين وإعادة تأهيلهم وإصلاح أحوالهم.
٦) تعدد مصادر تمويل التعليم، وإتاحة فرصة المشاركة لقطاع الأعمال والقطاع الخاص والجمعيات غير الحكومية.
٧) التعليم للجميع والتعلم للإتقان وللتميز.
٨) دعم الولاء والانتماء لمواجهة العولمة.
٩) الاستفادة من الخبرات العالمية.

وفي هذا الإطار جاء سعي وزارة التربية والتعليم من أجل أن يكون التعليم الثانوي وخصوصا الفني أكثر توافقا مع عصر جديد يعتمد على الذكاء الإنساني بكل جوانبه عصر اندمجت فيه تكنولوجيا المعلومات مع الاتصال نتج عنها سرعة في تدفق المعلومات بصورة أثرت على عالم العمل، فأتجه الاهتمام إلى المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة وسيطة تؤهل للجامعة، وأيضا تعد من فيها للانخراط في عالم العمل بكل تحولاته المتوقعة وغير المتوقعة في عصر الإنتاج كثيف المعرفة، كما اتجه الاهتمام إلى التعليم الفني الصناعي ليعد طلابه للتحديات التكنولوجية الجديدة، فلم يعد من المألوف الإعداد لمهنة واحدة أو محددة بل لمجال يمكن التخصص بداخله.(٤٠)

د- تنظيم التعليم الثانوي في مصر

يقسم التعليم على مستوى المرحلة الثانوية إلى ثانوي أكاديمي (نظري أو عام) وثانوي فني بأنواعه الثلاثة (صناعي- زراعي- تجاري)، ويشترط للقبول بهذه المرحلة حصول الطالب على شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي، ويتحدد قبول الطالب بالمدرسة الثانوية العامة أم إحدى المدارس الفنية تبعا لمجموع درجاته.

١) التعليم الثانوي العام

مدة الدراسة بهذا التعليم ٣ سنوات، ويهدف إلى "إعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي، والمشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية".

ويوجد نظامان للدراسة بالتعليم الثانوي العام: الأول تكون الدراسة في الصفين الأول والثاني عامة لجميع الطلاب وتخصصية اختيارية في الصف الثالث تبعا للشعب (آداب وعلوم)، وتسير الدراسة على أساس نظام العام الدراسي الكامل في السنوات الثلاث، حيث يعقد في نهاية الصف الثالث امتحان عام من دور واحد يمنح الناجحون فيه "شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة"، ويسمح للطلاب سواء بالمدارس الرسمية الحكومية أو الخاصة بدخول هذا الامتحان. [٤١]

ومع الاتجاه إلى تطوير النظام التعليمي ورفع مستواه وزيادة كفاءته، فقد تم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين في صفوف النقل بمرحلة التعليم الثانوي العام وقسم العام الدراسي بالصفين الأول والثاني إلى فصلين دراسيين مدة كل فصل دراسي ١٧ أسبوعا، ويدرس الطالب على مدار الفصلين الدراسيين مجموعة من المواد ذات الصفة الاستمرارية كاللغات والرياضيات إلى جانب مجموعة من المواد الدراسية التي يختار منها الطالب في كل فصل دراسي وهي تمثل مجموعتين، الأولى تشمل الأحياء والجغرافيا أم الثانية فتشمل الكيمياء والتاريخ. [٤٢]

أما النظام الثاني للدراسة فيتمثل في نظام الثانوية العامة الجديدة الذي صدر بالقانون رقم (٢) لسنة ١٩٩٤ وألغى بمقتضاه نظام التشعيب السابق وأصبحت مقررات الدراسة بالتعليم الثانوي العام مكونة من مواد إجبارية وأخرى اختيارية،

وأصبح امتحان الشهادة الثانوية العامة يتم على مرحلتين الأولى: في نهاية السنة الثانية، والأخرى في نهاية السنة الثالثة، وقد تم تطبيق هذا القانون على الطلاب المقيدين بالصف الأول بمرحلة التعليم الثانوي العام في العام الدراسي ٩٣/ ١٩٩٤. وطبقا لهذا النظام الجديد في الدراسة فإن الصف الأول الثانوي يسير بنظام الفصلين الدراسيين أم الصفين الثاني والثالث فيسيران بنظام العام الدراسي الكامل.

ويشير تطبيق نظام الثانوية العامة الجديدة إلى أنها وفرت الكثير من الاطمئنان لدى الطلاب وأزالت عوامل القلق إلى حد ما، حيث وجد الطالب نفسه قادرا على اختيار المادة التي يرغب في دراستها بدلا من دراسة مادة لم يود دراستها، على الرغم من المعاناة التي يعيشها الطلاب وأولياء أمورهم من جراء الدروس الخصوصية والأعباء المالية الكثيرة الملقاة على كاهلهم.

ويلاحظ أن أعداد الطلاب بالمرحلة الثانوية العامة قد تزايدت خلال فترة التسعينات، ففي عام ٩٠/ ١٩٩١ بلغ عدد الطلاب ٥٧٦٤٣٥ طالب وطالبة بينما وصل العدد في عام ٩٥/ ١٩٩٦ إلى ٨١٧٣٨٧ بزيادة قدرها ٢٤٠٩٥٢ طالب وطالبة بنسبة زيادة قدرها ٤١,٨٠%، وفي عام ٩٩/ ٢٠٠٠ بلغ عدد الطلاب ١٠٣٩٩٥٨ بنسبة زيادة قدرها ٨١,٨٠% عن أعداد الطلاب في عام ٩١/ ١٩٩٢، والجدول التالي يوضح تطور أعداد طلاب التعليم الثانوي العام.

جدول رقم (١)

تطور أعداد طلاب التعليم الثانوي العام [٤٣]

المرحلة التعليمية	١٩٩/٩٠ ١	١٩٩٢/٩١	١٩٩٦/٩٥	٢٠٠٠/٩٩
ثانوي عام	٥٧٦٤٣٥	٥٧٢٠٢٦	٨١٧٣٨٧	١٠٣٩٩٥٨

٢) التعليم الثانوي الفني

تتراوح مدة الدراسة بالتعليم الثانوي الفني بين ٣- ٥ سنوات، يلتحق به الطالب بعد حصوله على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ويضم ثلاثة أنواع من المدارس: المدارس الصناعية والزراعية والتجارية.

وقد شهد التعليم الثانوي الفني في مصر اهتماماً ملحوظاً في الفترة الأخيرة، يتضح ذلك في زيادة أعداد المقبولين بالتعليم الثانوي الفني الذي بلغ ٧٠% من جملة المقبولين بالتعليم الثانوي، كما زادت عدد المدارس الفنية، حيث بلغت المدارس الصناعية ٤٦٩ مدرسة وقسماً، والزراعية ١٠٨ مدرسة وقسماً، والتجارية ٧٧٤ مدرسة وقسماً، وفي عام ٩٢/ ١٩٩٣ بزيادة قدرها ٦,١% من جملة عدد المدارس عن العام السابق،[٤٤] بينما بلغت عدد المدارس الصناعية ٦٢٨ مدرسة، ١٤٠ مدرسة زراعية في العام ٩٦/ ١٩٩٧. وقد بلغت عدد المدارس والأقسام بمدارس التعليم الثانوي الفني في عام ٩٥/ ١٩٩٦ حوالي ١٥٩٩ بزيادة قدرها ١٥,٤٥% من جملة عدد المدارس عن عام ١٩٩٠/ ١٩٩١، بينما تزايد أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي الفني بشعبه الثلاث في الفترة من ٩١/ ١٩٩٢ وحتى ٩٩/ ٢٠٠٠ بنسبة تصل إلى ٧٢,٣٢% مما يؤكد حرص الوزارة على النهوض بالتعليم الثانوي الفني بأنواعه، والجدول التالي يوضح تطور أعداد طلاب التعليم الثانوي الفني بين عامي ١٩٩١/ ٢٠٠٠.

جدول رقم (٢)

تطور أعداد طلاب التعليم الثانوي الفني [٤٥]

بين عامي ١٩٩١/ ٢٠٠٠

العام الدراسي	عدد الطلاب			الإجمالي	الزيادة	نسبة الزيادة
	الصناعي	الزراعي	التجاري			
٩١/ ١٩٩٢	٥٢١٦٧٠	١٣٢٧٨٧	٤٥٥٧٢٧	١١١٠١٨٤	٨٠٢٨٣٨	٧٢,٣٢%
٩٩/ ٢٠٠٠	٨٦٤٥٧٧	١٨٨٥٨٩	٨٥٩٨٥٦	١٩١٣٠٢٢		

ويقسم قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ التعليم الفني إلى نوعين: الأول، تعليم ثانوي فني مدته ٣ سنوات، والنوع الثاني تعليم ثانوي فني مدته ٥ سنوات.

أ) التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث

يهدف هذا النوع من التعليم إلى "إعداد فئة الفني في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات، وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين. ويطلق اسم المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث على مدارس هذا النوع من التعليم، ويحدد وزير التربية والتعليم- بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم- مواصفات المدارس الفنية وخطط العمل بها والمسئوليات الملقاة عليها، وتلحق بكل مدرسة زراعية مزرعة لتدريب طلابها تتناسب مساحتها مع عدد طلابها ونوع الدراسة بها وأوقاتها. كما يمكن لهذه المدارس أن تقوم بمشروعات إنتاجية ذات صلة بتخصصها، ويتم تمويلها وإدارتها ومحاسبتها وفقا لما يضعه وزير التعليم من قواعد بهذا الشأن، كما يجوز للوحدات المحلية المختصة وقطاعات الإنتاج أن تستفيد من إمكانات هذه المدارس في رفع المستوى المهني لأصحاب المهن والحرف والعمال في دائرة المحافظة.[٤٦]

ويقبل بالتعليم الثانوي الفني نحو ٧٠% من جملة الطلاب المقبولين بالمرحلة الثانوية، ويتم توزيعهم على النحو التالي: ٤٧% بالتعليم الصناعي، ١٣% بالتعليم الزراعي، ٤٠% بالتعليم التجاري.[٤٧]

ويجوز قبول تحويل الطلاب الذين أتموا بنجاح الدراسة بالصف الثاني بالمدارس الثانوية العامة الرسمية أو الخاصة، لقيدهم بالصف الثاني من التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الثلاث.[٤٨]

ب) التعليم الثانوي الفني نظام السنوات الخمس

تقوم هذه المدارس بإعداد فئتي "الفني الأول" و"المدرب العملي" في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات، ويطلق اسم المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الخمس على مدراس هذا النوع من التعليم، ويعقد في نهاية الصف الخامس امتحان عام من دورين يمنح الناجحون فيه دبلوم الدراسة الفنية المتقدمة نظام السنوات الخمس ويحدد فيه نوع التخصص.[٤٩]

وهناك عدد من المدارس الثانوية الفنية مثل: المدارس الصناعية الملحقة بالمصانع والهيئات بهدف تخريج العمالة الفنية المتخصصة في تخصصات معينة

تحتاجها هذه الجهات ومنها: مدرسة النقل النهري بالتعاون مع وزارة النقل والمواصلات، مدرسة الطباعة بالتعاون مع هيئة المطابع الأميرية، مدرسة الصناعات المعدنية بالتعاون مع شركة الحديد والصلب، كما توجد مدارس فنية صناعية نظام السنوات الخمس لإعداد مدرسين للدراسات العملية بالمدارس الثانوية الصناعية، تقدم دراسات تكميلية لمدة سنتين بعد الحصول على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث، بالإضافة إلى المدارس الفنية التجريبية نظام السنوات الخمس لإعداد معلم المجال الصناعي أو الزراعي بالتعليم الأساسي.(٥٠)

ويسمح لخريجي المدارس الفنية استكمال دراستهم العليا بالكليات والمعاهد العليا الفنية، وذلك وفقا للضوابط التي يضعها مكتب التنسيق.

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم اختيار ستة مواقع بمدن العاشر من رمضان، ٦ أكتوبر، مدينة السادات، المحلة الكبرى، شبرا الخيمة، والعامرية لإقامة ستة مراكز تدريبية رفيعة المستوى على غرار الموجود بألمانيا لتكون نواة لمشروع (مبارك – كول) الذي يقوم على أساس التعليم المزدوج، حيث يتلقى الطالب الدراسة النظرية بالمدرسة، أما المدرسة العملية فتكون بالمصانع، وذلك في إطار تطوير التعليم الفني وبتنفيذ مشترك بين مصر وألمانيا، وتمويل كامل من الحكومة الألمانية وسيضم كل مركز ورشا لكل الحرف التي تهم المنطقة. (٥١)

كما تم إنشاء مدرسة فنية متقدمة صناعية لتكنولوجيا الصيانة لإعداد فنيين في مجال صيانة الأبنية التعليمية، ومدرسة فنية تجريبية متقدمة صناعية لإعداد فنيين في مجال تكنولوجيا المعلومات.

٣) المدارس الثانوية المهنية

أنشئت هذه المدارس عام ٩٠/ ١٩٩١، وتقبل الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي (إعداد مهني)، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

وقد بلغ عدد تلك المدارس في العام ٩٦/ ١٩٩٧ حوالي ١٧٥ مدرسة في التعليم الصناعي، ٤٦ مدرسة تعليم زراعي. (٥٢)

وتهدف المدارس الثانوية المهنية باعتبارها مدارس نوعية إلى إعداد العمالة الحرفية الماهرة في المجالات الصناعية والزراعية، ويمنح الطلاب بعد تخرجهم شهادة دبلوم المدارس الثانوية الفنية "إعداد مهني". (٥٣)

وتعتبر هذه المدارس محاولة لسد بعض متطلبات سوق العمل المتغيرة نتيجة للتطورات التي يشهدها سوق العمل العالمية والمصرية، وعلى الرغم من أهمية وجود تلك المدارس في مصر إلا أنها لم تحقق الهدف من وراء إنشائها حيث أن الواقع يشير إلى أن هذه المدارس لم تف بمتطلبات واحتياجات سوق العمل نتيجة للضعف والقصور في إعداد خريجي تلك المدارس بل والتعليم الفني بشكل عام إلى جانب قلة أعداد العمالة الحرفية الماهرة الضرورية لسوق العمل.

٤) المدارس الثانوية التجريبية

ترجع جذور هذه المدارس إلى عام ١٩٥٧ حيث أنشئت مدرستين تجريبيتين أحدهما بالقاهرة والأخرى بالإسكندرية وكان التعليم فيهما بمصروفات، وفي عام ١٩٦٠/٥٩ تم استحداث خمس مدارس أخرى بهدف تجريب إدخال بعض المقررات المهنية الصناعية والتجارية والنسوية، وقد بلغ عدد هذه المدارس في عام ١٩٨٦/٨٥ حوالي ١٣ مدرسة. (٥٤)

وفي العام الدراسي ١٩٩١/٩٠ تم افتتاح عددا من المدارس بهدف إعداد طلابها للالتحاق بكليات متخصصة في إعداد المعلمين في التربية الموسيقية أو التربية الفنية أو الاقتصاد المنزلي، والتي صدر القرار رقم (٢٣٩) في ١٩٩٢/١٢/١٤ بتصفيتها وتحويلها إلى مدارس ثانوية عامة اعتبارا من العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣، على أن يلغى العمل بها اعتبارا من العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ بينما تم التوسع في المدارس الثانوية التجريبية الرياضية في العام ١٩٩٤/٩٣ بإضافة فصول جديدة تمهيدا لتعميمها على مستوى المحافظات. (٥٥)

هـ- البرامج والمقررات الدراسية

تتنوع البرامج والمقررات الدراسية بمرحلة التعليم الثانوي تبعا لطبيعة الدراسة والهدف الذي تسعى لتحقيقه.

١) التعليم الثانوي العام

يدرس الطالب في التعليم الثانوي العام مجموعة من المقررات الدراسية المكونة من مواد إجبارية وأخرى اختيارية.

تحددت خطة الدراسة في مرحلتي الثانوية العامة بالصفين الثاني والثالث الثانوي طبقا للتغيرات الجديدة لامتحان الثانوية العامة بناء على القرار الوزاري رقم (٤١٩) لسنة ١٩٩٨، وقد نص على الآتي:

أن تتضمن خطة الدراسة لمرحلتي الثانوية العامة ما يلي:

أ) **المواد الإجبارية:** وتشمل التربية الدينية واللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى والتربية الرياضية بالصفين الثاني والثالث الثانوي، وتعتبر الرياضيات (١) مادة إجبارية بالصف الثاني، والتربية القومية بالصف الثالث الثانوي.

ب) **المواد الاختيارية التخصصية:** وتتكون من مجموعتين من المواد:

- مجموعة (أ) وتضم مجموعة المواد الأدبية.
- مجموعة (ب) وتضم مجموعة المواد العلمية.

والجدول التالي يوضح خطة الدراسة وفقا للنظام الجديد للثانوية العامة، والتي تطبق اعتبارا من العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ على المرحلة الأولى للثانوية العامة (الصف الثاني الثانوي العام)، وعلى المرحلة الثانية للثانوية العامة (الصف الثالث الثانوي العام) اعتبارا من العام الدراسي ٢٠٠٠/٩٩.

جدول رقم (٣)

خطة الدراسة بالصفين الثاني والثالث الثانوي العام (٥٦)

المرحلة الأولى (الصف الثاني الثانوي العام)		المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوي العام)	
المواد الدراسية	عدد الحصص	المواد الدراسية	عدد الحصص
أولا: المواد الإجبارية:		أولا: المواد الإجبارية:	
التربية الدينية (١)	٣	التربية الدينية (٢)	٣
اللغة العربية (١)	٦	اللغة العربية (٢)	٦
اللغة الأجنبية الأولى (١)	٦	اللغة الأجنبية الأولى (٢)	٦
اللغة الأجنبية الثانية	٦	التربية القومية	١
الرياضيات (١)	٥	التربية الرياضية	٢
التربية الرياضية	١		
ثانيا:		ثانيا:	
(١) المواد الاختيارية التخصصية:		(١) المواد الاختيارية التخصصية:	
يختار الطالب مادة واحدة فقط من المواد التالية:		يختار الطالب ثلاث مواد من المواد التالية (بشرط ألا يكون قد أدى الامتحان فيها في المرحلة الأولى الصف الثاني):	
* الكيمياء	٥	* الكيمياء	٥
* الأحياء	٥	* الأحياء	٥
* الجيولوجيا والعلوم البيئية	٥	* الفيزياء	٥
* الفلسفة والمنطق	٥	* الرياضيات (٢)	٥
* الجغرافيا	٥	* التاريخ	٥
* علم النفس والاجتماع	٥	* الجغرافيا	٥
* الاقتصاد والإحصاء	٥	* الاقتصاد والإحصاء	٥
* التاريخ	٥	* الجيولوجيا والعلوم البيئية	٥
(٢) المواد التطبيقية (إجبارية): يختار الطالب مادة واحدة من المواد التالية:		* الفلسفة والمنطق	٥
التربية الفنية	٤	* علم النفس والاجتماع	٥
التربية الموسيقية	٤		
الاقتصاد المنزلي	٤		
المجال التجاري	٤		
المجال الزراعي	٤		
المجال الصناعي	٤		
الحاسب الآلي	٤		
مجموع الحصص	٣٥	مجموع الحصص	٣٢
		ثالثا: مواد المستوى الرفيع (اختيارية): يختار الطالب مادة واحدة من المواد التالية:	
		اللغة العربية	١
		اللغة الأجنبية الأولى	١
		الرياضيات	١
		الأحياء	١
		الجغرافيا	١
		الفلسفة والمنطق	١

يتضح من الجدول السابق أن أمام الطالب اختياران: الأول، أن يختار الطالب ثلاث مواد من المجموعة (أ)، ومادة واحدة من المجموعة (ب)، أما الثاني فيختار الطالب ثلاث مواد من المجموعة (ب) ومادة واحدة من المجموعة (أ)، ويتضح مواد كل مجموعة من الجدول التالي.

جدول رقم (٤)

المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
التاريخ	الرياضيات (٢)
الجغرافيا	الفيزياء
الفلسفة المنطق	الكيمياء
علم النفس	الأحياء
والاجتماع	الجيولوجيا وعلوم البيئة
الاقتصاد	
والإحصاء	

وفي حالة اختيار الطالب للمجموعة الأدبية عليه أن يختار ثلاث مواد اختيارية تخصصية على أن تكون مادة التاريخ من بينها مضافاً إليها مادة علمية من المجموعة (ب)، أما في حالة اختيار الطالب للمجموعة العلمية عليه أن يختار ثلاث مواد اختيارية تخصصية مضافاً إليها مادة أدبية من المجموعة (أ).

ج) **المواد التطبيقية (إجبارية):** يختار الطالب مادة واحدة من مجموعة المواد، وهي التربية الفنية، التربية الموسيقية، الاقتصاد المنزلي، المجال التجاري، المجال الصناعي، المجال الزراعي، الحاسب الآلي.

د) **مواد المستوى الرفيع (اختيارية):**

يختار الطالب في الصف الثالث الثانوي العام مادة واحدة.من مواد المستوى الرفيع (اللغة العربية، اللغة الأجنبية الأولى، الرياضيات، الأحياء، الجغرافيا، الفلسفة والمنطق).

وتعتبر مادة المستوى الرفيع التي يختارها الطالب ليست مادة نجاح أو رسوب وفي حالة النجاح فيها تضاف الدرجات بمعرفة مكتب تنسيق القبول

بالجامعات. وبمقارنة عدد الحصص بالخطة الدراسية لنظام الثانوية العامة الجديد نلاحظ أن جملة عدد الحصص بالخطة على النظام القديم للعام الدراسي ٩٣/١٩٩٤ يصل إلى ٣٨ حصة في الصف الثاني الثانوي، ٣٣ حصة للصف الثالث الثانوي، أما في النظام الجديد فنجد أن عدد الحصص ٣٥ حصة للصف الثاني الثانوي، و٣٢ حصة للصف الثالث الثانوي، أي أن عدد الحصص بالخطة الدراسية في النظام القديم تزداد بمقدار ٤ حصص عن النظام الجديد مما يؤكد أن النظام الجديد لم يزيد من العبء الذي يتحمله الطالب في الدراسة.

بالإضافة إلى أن هذا النظام يسمح بالاختيار من بين المواد التي يمكنه دراستها وبما يتناسب مع قدراته وميوله، إلى جانب المرونة بإتاحة الفرصة أمام الطالب للتقدم لإعادة الامتحان دونما قيد إلا الجدية في التقدم وسداد تكاليف الامتحان التي لا تزيد عن ٥٠٠ جنيه. كما أنه يخفف العبء النفسي على الطالب عن طريق تقسيم المواد الدراسية والامتحان على مرحلتين مما يتيح للطالب الفرصة للتركيز على عدد محدد من المواد حيث يؤدي الامتحان في سبع مواد بالصف الثاني الثانوي، وسبع مواد بالصف الثالث الثانوي بدلا من عشر مواد واثنتي عشر مادة.

على الرغم من مميزات النظام الجديد للثانوية العامة إلا أنه لا يخلو من النقد أو بعض السلبيات أهمها الدروس الخصوصية وما يعانيه الطالب على مدى سنتين دراسيتين.

٢) التعليم الثانوي الفني ،

يدرس الطالب بالمدارس الثانوية الفنية مواد ثقافة عامة تشمل اللغة العربية والرياضيات والعلوم وغيرها من المواد ومواد فنية نظرية وعملية، وهذه المواد ترتبط بنوع التعليم والتخصص إلى جانب التدريبات المهنية.

وينقسم التعليم الفني إلى الأنواع التالية:

أ) **التعليم الصناعي**

يشتمل التعليم الصناعي على تخصصات متعددة منها: الكهرباء، الزخرفة والإعلان والتنسيق، اللاسلكي، الملابس الجاهزة، التركيبات الميكانيكية، السيارات، تجارة الأثاث والتريكو الآلي. (٥٧)

ب) **التعليم الزراعي**

يضم التعليم الزراعي تخصصات مثل: الشعبة العامة، شعبة أمناء المعامل واستصلاح الأراضي والميكنة الزراعية والإنتاج الحيواني،

ج) **التعليم التجاري**

يضم التعليم التجاري تخصصات مثل: الشعبة العامة، المشتريات والمخازن، المعاملات التجارية، التأمينات التجارية، الشئون الفندقية، المصارف، إدارة الموانى والخدمات البحرية والحاسب الآلي. (٥٨)

وقد قامت الوزارة باستحداث بعض التخصصات في التعليم الفني، كما تم إدخال مقرر الحاسب الإلكتروني ضمن المقررات الدراسية بالتعليم الثانوي الفني الصناعي والتجاري، بالإضافة إلى مقررات الأمن الصناعي وإدارة المشروعات الصغيرة، وقد تميزت تلك المقررات بالمرونة والتكيف مع ظروف البيئة واحتياجات المجتمع، وقد خصص ٢٩% من ساعات الخطة لمقررات الثقافة العامة، أما المقررات الفنية النظرية فقد تراوحت النسبة ما بين ٢٥%، ٣٤% وفقا لنوع التخصص، وقد خصص للتدريبات المهنية ما بين ٣٧%، ٤٦% من الخطة وفقا لنوع التخصص، هذا بالإضافة إلى أن الطالب يتلقى تدريبا صيفيا لمدة أسبوعين بمعدل ست ساعات يوميا في المصانع ومواقع الإنتاج. (٥٩)

كما أدخلت تخصصات أخرى بالمدارس الثانوية الصناعية وهي، ميكانيكا الغزل، وميكانيكا النسيج،القوى الكهربائية،وأجهزة تحكم وصيانة الحاسب الآلي.(٦٠)

ولمواكبة التقدم العلمي والتطورات التكنولوجية السريعة قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير الخطط الدراسية بالمدارس الفنية حيث تم استحداث بعض التخصصات الجديدة مثل صيانة المصاعد، صيانة الأجهزة الطبية، الحاسبات الآلية

والبرمجيات، شبكة المعلومات، نظم التحكم، المعدات الثقيلة - السكرتارية - إدارة الأعمال والتسويق. (٦١)

كما تم استحداث مجموعة من المدارس الفنية المتخصصة منها:(٦٢)

- المدرسة الفنية المتقدمة لتكنولوجيا المعلومات بمدينة الإسماعيلية، وتشمل تخصصات: تكنولوجيا نظم المعلومات - تكنولوجيا نظم الحاسبات - تكنولوجيا البرمجيات.
- المدرسة الفنية لتكنولوجيا الصيانة ، وتشمل أحد عشر تخصصا ترتبط بفنون الصيانة المتقدمة .
- المدرسة الفنية الثانوية المتقدمة بمدينة العاشر من رمضان وبها ٦تخصصات حديثة منها : صيانة الأجهزة الطبية والمصاعد والإلكترونيات.
- المدرسة الفنية المتقدمة الزراعية لاستصلاح الأراضي والميكنة الزراعية بالإسماعيلية.

و- تقويم الطلاب بالمرحلة الثانوية في مصر

تولي الوزارة اهتماما كبيرا بالتعليم الثانوي العام والفني باعتباره السبيل لإعداد الطالب لمواجهة الحياة، فهو النبت الأول في تكوين القيادات العلمية التي تبني مستقبل مصر، لذا اهتمت الوزارة بالطالب من جميع النواحي التربوية والعلمية، كما اهتمت بالوسائل التعليمية والأنشطة الثقافية والعلمية والرياضية والفنية والاجتماعية والتي تسهم في تكوين وبناء الشخصية المتكاملة للطالب في هذه المرحلة وتنميتها تنمية شاملة.

وفي هذا الصدد جاء الاهتمام بتقويم الطلاب في المرحلة الثانوية ويتضح ذلك في الجهود التي بذلت من أجل تخفيف العبء عن كاهل الأسرة المصرية، وتوفير التعليم الجيد لأبنائها وتيسير الامتحانات بحيث تكون جزءا من عملية التقويم الشاملة التي تعتبر بدورها جزءا من المنظومة التعليمية. (٦٣)

ويتم تقويم الطلاب في امتحانات النقل والشهادة الثانوية العامة والفنية كما يلي:

١) بالنسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام

يتم تقويم الطلاب على أساس مجموع الدرجات الحاصل عليها الطلاب في الفصلين الدراسيين، حيث يقسم العام الدراسي إلى فصلين ينتهي كل فصل دراسي بامتحان في مجموعة من المواد المقررة في كل فصل دراسي، ويخصص ٨٠% من الدرجة الكلية للمادة للامتحان التحريري الذي يعقد في نهاية كل فصل دراسي، ويخصص ٢٠% من الدرجة الكلية للمادة لتقييم أعمال الطلاب خلال العام الدراسي توزع على المناقشة أو الاختبارات الشفهية والأنشطة المختلفة والنواحي السلوكية والاختبارات الشهرية التحريرية التي تعقد على مدار العام الدراسي.

٢) بالنسبة لطلاب المرحلتين الأولى والثانية من الثانوية العامة

يتم تقويم طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي العام وفقا للقرار الوزاري رقم (٥٩٠) بتاريخ ١٩٩٨/١١/١٧، حيث يعقد امتحان الصف الثاني على مستوى الجمهورية من دورين، ويسمح للطالب الذي أتم دراسة المواد المقررة في الصف الثاني الثانوي العام بأداء الامتحان في هذه المواد، وينقل الناجحون في جميع المواد إلى الصف الثالث الثانوي العام، أما الطالب الذي رسب في مادة أو مادتين على الأكثر في امتحان الدور الأول يسمح له بدخول امتحان الدور الثاني، وفي حالة نجاحه لا يحتسب للطالب أكثر من ٥٠% من النهاية الكبرى المقررة للمادة أو لهاتين المادتين.[٦٤]

أما في حالة رسوب الطالب أو تغيبه في الدور الثاني في مادة واحدة ينقل إلى الصف الثالث الثانوي العام، ويشترط قبل الحصول على الشهادة نجاحه في هذه المادة.

بالنسبة لطلاب المرحلة الثانية من التعليم الثانوي العام فيعقد لهم امتحان في نهاية العام من دورين، ويمنح الناجحون في جميع المواد شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة، ويسمح الطالب الذي يرسب في الدور الأول في مادة أو مادتين بالإضافة إلى المادة التي رسب فيها بالصف الثاني أن يتقدم لامتحان الدور الثاني فيما رسب فيه، ويشترط نجاحه في هذه المواد ليحصل على الشهادة.

وفي حالة الطالب الراسب في المجموع الكلي عليه أن يختار مادة أو مادتين على الأكثر من مواد المرحلتين الأولى والثانية، وتحتسب الدرجات الفعلية التي حصل عليها الطالب في الامتحان.[٦٥]

٣) بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي الفني

يتم تقويمهم للانتقال من صف إلى صف وفقا لأعمال السنة والاختبارات الفترية التي تجرى لهم أثناء العام الدراسي، إلى جانب الامتحانات التحريرية والعملية والشفوية التي تعقد في نهاية العام.

ز- إدارة التعليم الثانوي وتمويله

تتكون إدارة التعليم الثانوي في مصر من عدة مستويات،هي:[٦٦]

١) المستوى المركزي (وزارة التربية والتعليم):

تمثل إدارة التعليم الثانوي على مستوى الوزارة المستوى المركزي فهي تتبع قطاع التعليم العام، حيث تشمل الإدارة المركزية للتعليم الثانوي العام والإدارة العامة للتعليم الثانوي.

٢) المستوى الإقليمي(المديرية التعليمية):

على مستوى المديرية التعليمية تسمي بإدارة التعليم الثانوي وهي تعتبر بمثابة صورة مصغرة للإدارة المركزية على مستوى المحافظة، والتي بدورها تتفرع إلى عدة إدارات، هي:إدارة التوجيه الفني، إدارة المناهج والكتب، إدارة شئون الطلبة والامتحانات، إدارة الخطة والتنظيم المدرسي .

وتجدر الإشارة إلى أنه قد صدر قرار وزاري يحدد اختصاصات ومسئوليات كل إدارة من هذه الإدارات.

٣) المستوى المحلي (الإدارة التعليمية):

يرأس إدارة التعليم على المستوى المحلي مدير مرحلة التعليم الثانوي، وتتضمن مدير إدارة التعليم الثانوي، ثم مدير التعليم الثانوي يليه رؤساء الأقسام، ويتم تحديد عددهم طبقا لعدد المدارس وعدد الفصول التابعة للإدارة

١) المستوى المدرسي :

تتمثل إدارة التعليم الثانوي على المستوى المدرسي فيما يلي:[٦٧]

١)مدير عام مدرسة ثانوية.

٢) مدير مدرسة ثانوية (أ).

ج) ناظر مدرسة ثانوية.

د) وكيل مدرسة (أ) – لكل ست فصول – ويضاف إلى ذلك وكيل لكل من شئون الطلبة والامتحانات – النشـــاط – شـــئون العـــاملين – الشئون المالية والمخزنية بحد أدنى خمسة وكلاء .

ويعد مدير المدرسة المسئول الأول عن إدارة هذه المدارس من خلال مجلس إدارة المدرسة الذي يهتم برسم السياسة العامة للمدرســـة فيمـــا يتعلـــق بإدارتـــها وتنظيمها والإشراف عليها، ووضع المعايير والقواعد العامة التي تحكم العمل داخل المدرسة، ومناقشة المشكلات التي قد تحدث بالمدرسة واختيـــار أفضـــل الحلـــول المناسبة لها.

مما سبق يتضح تعدد وظائف الإدارة المدرسية حيث تتضمن مديـــر عـــام/ مدير / ناظر / وكيل مدرسة ثانوية.

للتمويل مصدران هما:

الأول: الدولة من خلال ما توفره في الميزانية العامة.

الثاني: الجهود الذاتية من القادرين ورجال الأعمال الذين ينظرون للتعليم على أنـــه استثمار ويهدف إلى دعم السلام الاجتماعي.

والجدول التالي يوضح موازنة قطاع التعليم من عام٩١/٩٠حتي٢٠٠١/٢٠٠٠.[٦٨]

جدول رقم (٥)

موازنة قطاع التعليم من عام ٩١/٩٠حتي ٢٠٠١/٢٠٠٠

السنة	الاعتمادات المخصصة
١٩٩١/٩٠	٣٥٩٢٢٧٨٨٤١
١٩٩٢/٩١	٤٦٥٥٨٤٤٢٧٠
١٩٩٣/٩٢	٥٩٤٩٧٣٨١٣٤
١٩٩٤/٩٣	٧٢٦٢٧٦٧٢٥٩
١٩٩٥/٩٤	٨٨٠٧٨٣٠٢٦٠
١٩٩٦/٩٥	١٠٥٣٥٧٩٧٥٦٠
١٩٩٧/٩٦	١٢١٠٧٠٨٠٨٦٠
١٩٩٨/٩٧	١٣٣٠٤٩٦٤٣٣٠
٩٩/٩٨	١٤٦٧٧٨٦٥٣٣٠
٢٠٠٠/٩٩	١٦١٨٦٥٣٥٤٠٠
٢٠٠١/٢٠٠٠	١٨٢٤٣٠٧٥٤٠٠

ح- إعداد المعلم وتدريبه

١) إعداد معلم التعليم الثانوي

يتم إعداد المعلم في مصر بكليات التربية والجامعات فبالنسبة لمعلم المدرسة الثانوية العامة، فيتم إعداده لمدة أربع سنوات بكليات التربية،حيث تقبل كليات التربية الطلاب من خريجي الثانوية العامة أو ما يعادلها وفقا لمجموع الدرجات التي يحدده مكتب تنسيق القبول بالجامعات بالإضافة إلى الشروط التالية:

- اجتياز الاختبار الشخصي التي تجريه الكليات.
- أن يكون الطالب متفرغا للدراسة.
- أن يكون الطالب لائقا طبيا.

أما عن مجالات الإعداد فهي ثلاثة: الإعداد المهني (التربوي)، الإعداد الأكاديمي (التخصص)، الإعداد الثقافي.

ويتم إعداد معلم التعليم الثانوي العام وفقا للنظام التكاملي والنظام التتابعي.

أما **النظام التكاملي**، ففيه يتكامل ويتلازم إعداد المعلم في مجالات الإعداد التربوي تسير جنبا إلى جنب مع مجال الإعداد التخصصي بالإضافة إلى مجال الإعداد الثقافي، ويشمل أقسام اللغات مثل قسم اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، ....)، والأقسام العلمية وتضم:الرياضيات، الفيزياء والكيمياء، العلوم البيولوجية، الأقسام الأدبية وتضم عدد من الأقسام مثل التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع والفلسفة ....إلخ.

أما **النظام التتابعي**، وفيه يتم الإعداد الأكاديمي (التخصص في إحدى الكليات الجامعية ثم يتبعه الإعداد المهني (التربوي) بعد ذلك لمدة عام للمتفرغين للحصول على (دبلوم عام في التربية)، أو لمدة عامين لغير المتفرغين الذين يعملون بالتربية والتعليم.

ويوضح الجدول التالي تطور أعداد المعلمين خلال الفترة من ١٩٩١/١٩٩٢حتى ٢٠٠١/٢٠٠٢.[٦٩]

جدول رقم (٦)

تطور أعداد المعلمين بالتعليم الثانوي١٩٩١/١٩٩٢إلى ٢٠٠١/٢٠٠٢

المرحلة	١٩٩١/١٩٩٢	٢٠٠١/٢٠٠٢
الثانوي العام	٤٧٤٨٥	٨٧٥٢٢
الثانوي الصناعي	٤١٦٩٧	٨٨٤٥٥
الثاني الزراعي	٩١٤٤	١٣٦٩٦
الثانوي التجاري	٢٧١١٠	٤٩٤٩٨
المجموع	١٢٥٤٣٦	٢٣٩١٧١

٢) تدريب معلم التعليم الثانوي:

يتم تدريب المعلم بالتعليم الثانوي وتنميته مهنيا عن طريق: [٧٠]

أ) التدريب المباشر من خلال البرامج التدريبية التي تعقدها الإدارة العامة للتدريب من أجل رفع الكفاءة وتحسين الأداء والتعليم المستمر.

ب) التدريب عن بعد باستخدام شبكة الفيديو كونفرانس (مؤتمرات الفيديو)

ج) تدريب المعلم من خلال البعثات إلى الخارج لبعض الدول كالمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وايرلندا، وفي مجالات العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، والتي بدأت مع عام ١٩٩٣/١٩٩٤، بهدف رفع المستوى العلمي للمعلمين عن طريق الاحتكاك بما يجري في الحقل التربوي لهذه الدول.

**** أوجه الاستفادة من الدراسة المقارنة**

في ضوء ما سبق يمكن الاستفادة من دولتي المقارنة استراليا والنرويج في تطوير التعليم الثانوي بمصر، وتتمثل أوجه الاستفادة فيما يلي:

١- الاتجاه نحو المزيد من اللامركزية في إدارة المدارس الثانوية عن طريق:

أ- تفويض المزيد من السلطات والصلاحيات للمحافظات والمديريات والإدارات التعليمية باعتبارها المسئولة الأولى عن التعليم خاصة الثانوي فيما يتصل بإصلاح وتطوير المناهج وتحديد مرتبات وأجور المعلمين.

ب- منح المدارس الثانوية فرصة المبادرة في كثير من المجالات المدرسية مثل ابتكار طرق جديدة للتدريس، واختيار المقررات التي يتم تدريسها وتقييم الطلاب وكذلك توثيق العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٢- إعطاء المشاركة في التعليم الثانوي أولوية عند تطوير التعليم من خلال:

أ- اشتراك النقابات التعليمية والروابط المختلفة وقطاع الأعمال في مناقشة كل ما يتصل بأمور التعليم الثانوي.

ب- تشكيل تنظيمات مدرسية متعددة يتشاور من خلالها الآباء والمعلمين ورجال الأعمال في الموضوعات المتصلة بتعليم الأبناء وكيفية النهوض به وتطويره.

ج- تشجيع المعلمين وأولياء أمور الطلاب على الاشتراك في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.

٣- الاهتمام بجودة التعليم في المدارس الثانوية الحكومية، وتعيين مراقبين لضمان جودة أداء المعلمين بهذه المدارس من خلال :

أ- توفير معلمين ذوي جودة عالية في الأداء.

ب- وضع المعلمين الذين تم اختيارهم للعمل بالتدريس بالمدارس الثانوية تحت الاختبار لمدة سنة واحدة أو سنتين قبل شغلهم للوظيفة للتأكد من جدارتهم للقيام بالتدريس في هذه المرحلة.

ج- إمداد المدارس بالمواد والأدوات التعليمية والأجهزة الحديثة لمساعدة المعلم على النجاح في أداء دوره التعليمي داخل الفصل.

د- إعطاء أهمية خاصة للجانب التطبيقي والعملي في الدراسات الأكاديمية بالمدارس الثانوية العامة.

هـ- تركيز التعليم على إكساب الطلاب مهارات الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي.

٤- جعل المدرسة مؤسسة للتنمية المهنية بتطبيق مفهوم التدريب في المدرسة عن طريق :

أ- تكوين مجموعات عمل صغيرة من معلمي نفس التخصص أو تنظيم لقاءات دورية بينهم لإشباع وتلبية احتياجاتهم وتبادل الخبرات والأفكار مع معلمي المدارس الأخرى.

ب- الاهتمام بالتدريب باعتباره أحد استراتيجيات تنمية الموارد البشرية بالمدرسة من أجل تحسين أداء المعلمين والمديرين وجميع العاملين بالمدرسة الثانوية عن طريق إكسابهم للمهارات والمعارف الجديدة التي تساعدهم على تغيير سلوكياتهم واتجاهاتهم مما ينعكس على مستوى أدائهم.

ج- تشجيع المعلمين على استخدام أساليب التنمية المهنية الذاتية للإطلاع على كل ما هو جديد في مجال التخصص والمجال التربوي بما يحقق نموهم المهني المستمر كمعلمين.

د- تحفيز المعلمين على الاستمرار في التعليم والتدريب في المجالات المرتبطة بأدائهم الوظيفي وبتطوير المدرسة كسبيل للترقي للوظائف الأعلى.

٥- التركيز على الطالب باعتباره أحد العناصر الأساسية ومحور العملية التعليمية، وفي الوقت نفسه يمثل الهدف الذي تسعى المدرسة لتحقيقه، وذلك عن طريق :

أ- إعطاء أولوية لتدريس اللغات الأجنبية بالمدارس الثانوية العامة والفنية.

ب- الاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات في المدارس الثانوية باعتبارها أساس التقدم العلمي والتكنولوجي في العالم.

ج- إعداد الطلاب إعدادا مهنيا بما يتلاءم مع عصر التغير التكنولوجي الذي تتغير فيه المهن والأعمال كثيرا وباستمرار.

د- منح الطلاب والآباء حرية اختيار المدرسة التي يتعلم فيها الأبناء.
هـ- إدخال تكنولوجيا المعلومات لتطوير البرامج والمقررات التي يدرسها الطالب.

٦- تدعيم فكرة انفتاح التعليم الثانوي الفني بأنواعه المختلفة علي التعليم الجامعي عن طريق :

أ- جعل التعليم الثانوي الفني اكثر مرونة وشمولا.
ب- إشباع حاجات الطلاب للتعليم والاستمرار فيه.
ج- إدخال مقررات دراسية جديدة تؤهل الطالب للقبول بالتعليم الجامعي.

٧- ربط التعليم بمؤسساته المختلفة بسياسة الدولة للتوظيف عن طريق :

أ- إنشاء وزارة للتعليم والتوظيف والتدريب تكون مسئولة عن تعيين المعلمين بالمدارس الحكومية، وتوفير المباني المدرسية وتجهيزها بالمعدات والأدوات اللازمة وتمويلها.
ب- بناء مدارس متخصصة تركز علي المواد التقنية في المجالات الزراعية والتجارية والاقتصاد المنزلي.
ج- تعزيز التعاون بين المدارس الفنية والشركات والمؤسسات المجتمعية المختلفة من خلال تدريس بعض المقررات التي تؤهل الطلاب مهنيا للدخول إلي سوق العمل تقوم الدولة بتمويلها بالكامل.
د- تحفيز رجال الأعمال وتشجيعهم علي طرح أفكار جديدة خاصة بالمهن.
هـ- تدريب الطالب عمليا علي حرفة معينة لمدة سنة أو سنتين، وفي نهاية العام الدراسي يحصل علي شهادة العامل الماهر/البارع.
و- التعاون بين المدارس الثانوية والسلطات التعليمية المحلية، والسلطات المسئولة عن سوق العمل في إعداد طلاء المدارس الفنية وتدريبهم سواء داخل المدرسة أو أماكن العمل الفعلية.

٨- تطبيق نظام لإعداد معلمي التعليم الثانوي علي المستوي الجامعي لمدة تتراوح ما بين ٥-٦ سنوات من الدراسة لتأهيله للعمل بالتدريس في هذه المرحلة.

٩- **تدعيم مكانة المعلم الاجتماعية وتغيير نظرة المجتمع له من خلال:**

أ- رفع مرتبات وأجور المعلمين بما يضمن لهم تحقيق مستوي معيشة يتناسب مع مكانتهم ويلبي حاجاتهم وطموحاتهم في مجتمع المعلوماتية.

ب- ربط مرتبات وأجور المعلمين بالمستوي الأكاديمي للمعلم.

ج- إعطاء المعلمين حوافز لتشجيعهم علي العمل الجيد والأداء المتميز في المدرسة لضمان القضاء علي مشكلة الدروس الخصوصية.

١٠- **الأخذ بنظام التقويم الشامل للمدرسة والطلاب بالمرحلة الثانوية عن طريق:**

أ- استخدام أساليب تقويم متعددة كالامتحانات التحريرية والشفوية.

ب- إشراك المعلمين في عملية تقويم الطلاب باعتبارهم أكثر قربا ومعرفة بقدراتهم وشخصياتهم وإمكانياتهم.

ج- أن تشمل عملية تقييم الطالب (تحديد مستواه) المستوي الأكاديمي،أداء الطالب في شتي المجالات الشخصية والعملية ...الخ.

د- إعطاء أولوية لتقويم مواد التعلم التي يستخدمها المعلم واختياره لطرق التدريس المناسبة لخصائص الطلاب.

هـ- الاهتمام بوضع معايير لتقويم المدارس والعمل الإداري.

مراجع الفصل وهوامشه

١- سعيد إسماعيل علي، **تاريخ التربية والتعليم في مصر**، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٥، ص ٥٩.

٢- كامل حامد جاد، "قراءة تاريخية في نشأة التعليم الثانوي وتطوره"، **مجلة التربية والتعليم**، المجلد الخامس، العدد الثاني عشر، إبريل ١٩٩٨.

٣- خالد قدري إبراهيم، دراسة مقارنة لبنية التعليم الثانوي في مصر وبعض البلاد الأخرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧، ص ص ٢٤٨، ٢٤٩.

٤- بيومي محمد ضحاوي، التربية المقارنة ونظم التعليم، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠١) ص ٢١٣.

٥- كامل حامد جاد، **مرجع سابق**، ص ٩.

٦- **المرجع السابق**، ص ص ٩، ٨.

٧- شاكر محمد فتحي أحمد، **مفهوم وصيغ التعليم الأساسي- دراسة تحليلية مقارنة، في التعليم الأساسي في مصر- الواقع والمستقبل**، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٠)، ص ٦٤.

٨- **المرجع السابق**، ص ٦٤.

٩- بيومي محمد ضحاوي، **مرجع سابق**، ص ٢١٨.

١٠- نادية محمد عبد المنعم، اتجاهات تطوير التعليم الثانوي في إنجلترا وويلز خلال عقدي الثمانينيات والتسعينات، **مجلة التربية والتعليم**، المجلد الخامس، العدد الثاني عشر، إبريل ١٩٨٨، ص ٢٣.

١١- بيومي محمد ضحاوي، **مرجع سابق**، ص ٢٣٦.

١٢- روبرت ماكلين، "التعليم الثانوي عند مفترق الطرق"، **مستقبليات**، المجلد ٣١، العدد الأول، مارس ٢٠٠١، ص ص ٤٥-٥٢.

١٣- نفس المرجع السابق.

١٤- سعيد إسماعيل على، **مرجع سابق**، ص ٢٦.

١٥- كامل حامد جاد، **مرجع سابق**، ص ١٢.

١٦- سعد مرسي أحمد وآخرون، **في تاريخ التربية والتعليم**، (القاهرة :كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٨٦)، ص ٣٥٥.

١٧- محمد منير مرسي، **إدارة وتنظيم التعليم العام**، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٤)، ص ١١.

١٨- كامل حامد جاد، **مرجع سابق**، ص ١٧.

١٩- محمد منير مرسي، **مرجع سابق**، ص ص ١٧، ١٨، ١٩.

٢٠- محمد خيري حربي وآخرون، تطور التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة (١٩٢٠- ١٩٧٠)، (القاهرة: الشعبة القومية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٧٠)، ص ٨.
٢١- محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص ٤٨، ٤٩.
٢٢- المرجع السابق، ص ٤٩.
٢٣- وزارة المعارف العمومية، قانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ بشأن تنظيم التعليم الثانوي، مادة (٢).
٢٤- المرجع السابق، المواد من ٣٤- ٣٧.
٢٥- نهلة عبد القادر هاشم، دراسة مقارنة للعلاقة بين التشريعات التعليمية والسياسية التربوية في مصر وإنجلترا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٢، ص ١٤٢.
٢٦- المرجع السابق، ص ص ١٥٤، ١٥٥.
٢٧- المرجع السابق، ص ١٦٠.
٢٨- وزارة التربية والتعليم، المذكرة الإيضاحية لقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، ج. م. ع، ص ص ٢٦، ٣٧.
٢٩- وزارة التربية والتعليم، قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة١٩٨١، ج.م.ع، الباب الأول، مادة (١٠).
٣٠- نهلة عبد القادر هاشم، مرجع سابق، ص ١٦٨.
٣١- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم- نحو تعليم متميز للجميع، (القاهرة: مطابع روز اليوسف ٢٠٠٠)، ص ١٠٤.
٣٢- المرجع السابق، ص ١٠٩.
٣٣- حامد عمار وشبل بدران، صناعة العقل، العدد ٤٤ (القاهرة: جريدة الأهالي، ١٩٩٠)، ص ص ١٥١، ١٥٣.
٣٤- جمهورية مصر العربية، دستور ١٩٧١.
٣٥- وزارة التربية والتعليم، الخطة الخمسية للتربية والتعليم من عام ٨٢/ ٨٣- ١٩٨٧/٨٦(القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، فبراير ١٩٨٢، ص ص ٣٤- ٣٦.
٣٦- ------------، السياسة التعليمية في مصر، (القاهرة: مكتب الوزير، ١٩٨٥).
٣٧- أحمد فتحي سرو ، تطوير التعليم في مصر: سياسته- استراتيجيته- وخطة تنفيذه، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩)، ص ص ٦٨، ٦٩.
٣٨- المرجع السابق، ص ١٨٨، ١٩٢، ١٩٥.
٣٩- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم- نحو تعليم متميز للجميع،مرجع سابق ،ص ص ١٤-١٥.

٤٠- وزارة التربية والتعليم، **مشروع مبارك القومي- إنجازات التعليم في ٥ أعوام**، (القاهرة: مطابع روز اليوسف، أكتوبر ١٩٩٦) ص ٢٧.
٤١- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم- نحو تعليم متميز للجميع، **مرجع سابق**.
٤٢- **المرجع السابق**، ص ص ١٤- ١٦.
٤٣- قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، ص ص ١٠- ١١.
٤٤- فؤاد أحمد حلمي، **تطوير التعليم الثانوي العام في مصر**، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٣)، ص ص ٣٣- ٣٤.
٤٥- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم- نحو تعليم متميز للجميع، **مرجع سابق**، ص ٣٥.
٤٦- المركز القومي للبحوث التربوية، تطور التعليم في ج. م. ع/٨٨/ ١٩٩٠، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٩٠)، ص ٣٢.
٤٧- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم- نحو تعليم متميز للجميع، **مرجع سابق**، ص ٢٢.
٤٨- قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، **مرجع سابق**، المادة ٣١، ٣٤.
٤٩- المركز القومي للبحوث التربوية، تطور التعليم في ج. م. ع ٨٨/ ١٩٩٠، **مرجع سابق**.
٥٠- قرار وزاري رقم (١٨٠) بتاريخ ١٩٨٧/٩/١٦ **بشأن قبول تحويل الطلاب من المدارس الثانوية العامة وتغيير مسارهم إلى المدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث**.
٥١- قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، المادة ٣٨.
٥٢- المركز القومي للبحوث التربوية، تطور التعليم في ج. م. ع ٨٨/ ١٩٩٠، **مرجع سابق**، ص ٣٠.
٥٣- وزارة التربية والتعليم ، **مبارك والتعليم- نظرة إلى المستقبل**، (القاهرة: مطبعة روز اليوسف، ١٩٩٠)، ص ٦٨.
٥٤- الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، إحصاء التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ٩٦/ ١٩٩٧ (القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ٩٦/ ١٩٩٧).
٥٥- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم- نحو تعليم متميز للجميع، **مرجع سابق**، ص ٦٧.
٥٦- المركز القومي للبحوث التربوية، **تطور التعليم في ج. م. ع ٩٠/ ١٩٩٢**، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٩٢)، ص ٩٠.
٥٧- المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، **المسح الاجتماعي الشامل للمجتمع المصري ٥٢- ١٩٨٠**، المجلد التاسع (التعليم)، (القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٥)، ص ٢٣٤.
٥٨- المركز القومي للبحوث التربوية، تطور التعليم ٨٨/ ١٩٩٠، **مرجع سابق**، ص ١٣.
٥٩- وزارة التربية والتعليم ، **دليل الطالب في خطة الدراسة ونظام الامتحان بمرحلتي الثانوية العامة**، (القاهرة: قطاع الكتب، ٢٠٠٠، ٢٠٠١) ، ص ص ٢٧- ٢٨.

٦٠- قرارات وزارية بشأن إنشاء مدارس صناعية فنية أرقام ١٢٤ لسنة ١٩٨٦، ١٣٣ لسنة ١٩٨٦، ١٤ لسنة ١٩٨٧.

٦١- المركز القومي للبحوث التربوية، تطور التعليم ٨٨/ ١٩٩٠، **مرجع سابق**، ص ٣١.

٦٢ - وزارة التربية والتعليم، **مبارك والتعليم – النقلة النوعية في المشروع القومي للتعليم** (القاهرة: مطبعة روز اليوسف، ٢٠٠٠) ص٨٨.

٦٣- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، تطور التعليم في ج. م. ع خلال الفترة من ٩٠-١٩٩٢، **مرجع سابق**، ص ص ١٠٠- ١٠١.

٦٤- **المرجع السابق**، ص ١٠١.

٦٥- وزارة التربية والتعليم، **دليل الطالب في خطة الدراسة ونظام الامتحان بمرحلتي الثانوية العامة**، (القاهرة: قطاع الكتب، ٢٠٠١/ ٢٠٠٢)، ص ٢٩، ٣٠.

٦٦- وزارة التربية والتعليم ، الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي على مستوى المديرية ، (القاهرة: الإدارة العامة للتنظيم والترتيب ، بد. ت).

٦٧- وزارة التربية والتعليم ، جداول مستويات ومعدلات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة ، (القاهرة: مكتب الوزير ، بد. ت).

٦٨- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم- نحو تعليم متميز للجميع، **مرجع سابق**، ص ١٥.

٦٩- **المرجع السابق**،ص ٤٩.

٧٠- **المرجع السابق**، ص ٤٩-٥١.

** تم الرجوع إلى المراجع التالية في دولة استراليا

1- H. Beare L W.Lowe Boyd, **Restructuring Schools,** (London: the Falmer Perss, 1993).

2- Nigelf. Begnall, the Balance Between Vocationl Secondary and General Secondary Schooling in France and Australia, In **Comparative Education**, Vol. 36, No. 4, 2000.

3- P.A. Mckenzie, "Australia", In T. Neville Postlethwaite, **International Encyclopedia of National Systems of Education**, 2 nd ed., (London: Pergamon, 1995).

4- UNESCO, International Bureau of Education, Geneva, 1998.

٥- ليونارد كانتور، **التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة**، ترجمة محمد بن شحات الخطيب، (الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٥).

٦- بيومي محمد ضحاوي، **التربية المقارنة ونظم التعليم**، ط٢، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠١).

** تم الرجوع إلى المراجع التالية في دولة النرويج

1- Brain Halmes, **International Handbook of Education Systems**, Val, (Great Brtiain: John Wiley& Sansltd., 1983), PP, 537-564.

2- National Academic Information Center (NAIC), Oslo, 2001.

٣- يرجى الرجوع إلى الموقع التالي على الإنترنت:

- http://odin. dep.no/ufd/engelsk/ education/ compulsory/ 014081/Index – ok000 – b - n – a. htm
- http://odin. dep.no/ufd/engelsk/ education/ secondary/ 014081
- http://odin. dep.no/kuf/ Publ/ 96/ C-reform.

*وزارة التربية والتعليم ، مبارك والتعليم – النقلة النوعية في المشروع القومي للتعليم، تطبيق مبادىء الجودة الشاملة ،(القاهرة : قطاع الكتب ، ٢٠٠٢) ص ٨٥.

4- IRBJ Qrn-dal, "Narway: System of Education", In T.Neville Postlethwaite, **International Encyclopedia of Education**, 2 nd ed., Val, 7, (London: Pergamon press, 1994), PP. 4183- 4192.

5- **International Encyclopedia of Education** ,(London : Pergamon Press, 1995), PP.3441-3455.

الفصل الخامس

التعليم الجامعي

الأستاذ الدكتور/ سعاد بسيوني عبد النبي* د. محمد طه حنفي**

تزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي في القرن الجديد "الحادي والعشرين" وتمثل هذا الاهتمام بوثيقة اليونسكو "التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: الرؤية والعمل "التي صدرت عام ١٩٩٨ وتضمنت المبادئ الأساسية للإصلاح المعمق لنظم التعليم العالي الجامعي والعالي في جميع الدول.

ويعتبر التعليم الجامعي البوتقة التي يعد المجتمع من خلالها ما يحتاج إليه من الكوادر والكفاءات العلمية والفنية المتخصصة، التي تحمل على عاتقها عبء تطوير المجتمع وتجديده وتحديثه بما يتواءم وروح العصر.

ويتناول هذا الفصل تطور التعليم الجامعي منذ نشأة الجامعات في العصور الوسطى، يلي ذلك الاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي وتتمثل في :

التوسع في الفرص التعليمية، وتحديث نظم وأساليب الدراسة الجامعية، وتوصية البحث العلمي بالجامعات لخدمة المجتمع، والاتجاه إلى جودة التعليم الجامعي والاتجاه للعالمية وإضفاء الطابع الدولي على البرامج الدراسية.

والجزء التالي من هذا الفصل يعرض التعليم الجامعي في كل من انجلترا واليابان ومصر وينتهي بالتوجهات المستقبلية لتطوير التعليم الجامعي في مصر بالإضافة إلى أوجه الاستفادة من دولتي الدراسة إنجلترا واليابان والتي تمثل متطلبات لتطوير التعليم الجامعي المصري.

---

* أ.د. سعاد بسيوني عبد النبي أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس.

** د. محمد طه حنفي مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس.

أولاً: تطور التعليم الجامعي:

تعتبر الجامعات من أهم الآثار الفكرية التي أنتجتها العصور الوسطى في دوائر العلم والتعليم، فالتاريخ القديم بكل ما بلغه من تقدم وازدهار وما حققه من رقي في نواحي الحضارة الفكرية لم يكن فيه جامعة بمفهومها الحديث. وأصبحت تلك الجامعات مراكز علمية اجتذبت إليها الطلاب من كل مكان في الغرب الأوروبي.

وأطلق علي جامعات العصور الوسطي "المدرسة العامة" بمعني أنها المكان العام الذي يستقبل طلاب العلم الوافدين إليه من جهات مختلفة حيث يتلقون قسطاً من الدراسات العليا في مختلف فروع المعرفة علي أيدي أساتذة مختصين أكفاء.

وقد شاع لفظ المدرسة العامة "في بداية القرن الثالث عشر، وهو يعبر عن الجامعة بمعناها الحديث.

وإذا ما تفحصنا الأدبيات نجد أن الجامعات الأولي نمت نمواً تلقائياً نتيجة النمو في رسالتها العلمية واتساع الميدان العلمي والمعرفي، وغني أنشطته وبرامجه بفضل الاحتكاك بالعرب والعلماء والمفكرين اليونانيين بالإضافة إلي ظهور المدن ونموها وما صاحب ذلك من ظهور تجمعات سكانية كبيرة وما تتطلبه الحياة الجديدة من مهن مختلفة في الطب والقانون والفلسفة واللاهوت(١). ويلاحظ أن نشأة الجامعات مرت بعدة مراحل رئيسية هي(٢):

١- **تأسيس المدارس العامة الملحقة بالمؤسسات الدينية:**

ارتبط تأسيس المدارس العامة بالدين حيث ألحقت بالكنائس والأديرة والكاتدرائيات والأبرشيات، وكان الغرض منها تفهم الدين وتلاوة الصلوات وقراءة الكتب المقدسة والقيام بالطقوس الدينية والخدمات الشعائرية الكنسية. لذا ارتبطت مناهجها الدراسية باحتياجات الطالب لتفهم العلوم اللاهوتية، فشملت قواعد اللغة اللاتينية والمنطق والجدل وغيرها. وكان الأساقفة ورؤساء الأساقفة هم نظار هذه المدارس ومديريها بحكم مناصبهم.

٢- قيادة المعاهد العلمية:

ازدهرت بعض المدارس السابقة وتحولت إلي معاهد علمية كبيرة بفضل أساتذتها، وازداد عدد الطلبة زيادة مطردة. وانتشرت في عديد من المدن الأوربية الهامة مثل باريس.

وتعتبر جامعتي "باريس" "وبولونيا" من أقدام الجامعات الأوربية. في العصور الوسطي. وازدادت عدد الجامعات خلال القرن الثالث عشر إلي ١٧ جامعة جديدة من بينها جامعة "تولوز"، و"سالمانكا"، وكامبريدج واشبيليه وغيرها.

٣- إنشاء اتحادات الطلاب:

أنشأت المعاهد العلمية الجديدة اتحاداً للطلاب الهدف منه النظر في مشاكل الطلاب ورعاية شئونهم ومصالحهم الخاصة والعامة، وتحررهم من وسائل الضغط التي يتعرضون لها وهم في أماكن إقامتهم الجديدة بالإضافة إلي تهيئة سبل الراحة والمأوي للطلاب الدارسين.

٤- الاعتراف الرسمي بالكيان الجامعي من قبل السلطات الدينية والدنيوية:

تم الاعتراف الرسمي بشخصية الجامعة وكيانها من جانب السلطات الدينية والدنيوية، وأصبح للجامعة حقوقاً خاصة باعتبارها وحدة مستقلة لها كيانها ومقوماتها التي تضمن لها سلطة تنظيم أمور العلم والتعليم فيها، ومنح الدرجات العلمية وتحديد والمناهج والمقررات وغيرها.

وتجدر الإشارة إلي تميز كل جامعة بنوع خاص من الدراسات التي تتفق والظروف والأوضاع والتقاليد المحيطة بالمنطقة التي نشأت بها، ومع تخصصات العلماء الذين حاضروا منها. فجامعة باريس علي سبيل المثال تفوقت في العلوم الفلسفية بينما جامعة بولونيا تفوقت في القانون الروماني بحكم مكانها في إيطاليا مقر القياصرة الرومان القدماء. وكانت الجامعة تتكون عادة من أربع كليات أو معاهد هي الآداب واللاهوت والقانون والطب.

أما نظام الدراسة بهذه الكليات يعتمد علي المحاضرات، ونظام الإمتحان قائم علي المناقشة العلنية في رسالة الطالب باللغة اللاتينية، أما الدرجات العلمية التي تمنحها لطلابها فهي الإجازة (الليسانس) والإجازة العالية (الماجستير

والدكتوراه). وفي المشرق العربي الإسلامي فقد ظل الجامع الأزهر في العصور الوسطي مركزاً للتعليم العالي واستمر حتى العصور الحديثة، وكانت هناك جامعتي الزيتونة، والقيروان علي غرار الجامع الأزهر.

وفي العصور الحديثة طرأت علي المجتمعات الأوروبية العديد من التغييرات نتيجة الثورة الصناعية والاستقرار السياسي والاتجاه إلي التنمية الاقتصادية التي أسهمت في نمو الجامعات الأوربية واتساع مؤسساتها، وارتباط سياسات التوسع في فرصها التعليمية القومية بالدول المختلفة خاصة بعد الحرب العالمية الثانية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن التعليم الجامعي تحول من نظام تعليم للصفوة إلى نظام تعليم للطبقة العاملة، واتسعت وظيفته لتشمل إعداد القوى البشرية، وتنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال الأنشطة البحثية بالإضافة إلى التنشيط الثقافي والفكري العام، وتنمية المجتمع وتلبية احتياجاته المختلفة[٣].

وتعتبر حرية الجامعة واستقلالها من التقاليد التي ورثتها الجامعة من العصور الوسطي، وميزت هذه السمة "حرية الجامعة واستقلالها" الجامعات المعاصرة في الدول المختلفة.

ويسير نظام الدراسة في معظم الجامعات المعاصرة علي نظام الفصول الدراسية كما تأخذ بنظام الساعات المعتمدة الذي يلبي احتياجات الطلاب التعليمية ويحقق تكافؤ الفرص التعليمية بما يضمه من برامج رئيسية واختيارية، ويواصل الطلاب دراستهم كطلاب متفرغين أو غير متفرغين. وتمنح الجامعات العديد من الدرجات العلمية وهي الدرجة الجامعية الأولي "الليسانس أو البكالوريوس" ودرجة الماجستير، ودرجة الدكتوراه بالإضافة الدبلومات العليا المهنية والمتخصصة.

واهتمت الدول المختلفة بالتعليم الجامعي والتوسع في مؤسساته وفرص القبول به بعد الحرب العالمية الثانية، فأتاحت الفرص أمام الجميع وجميع المستويات للالتحاق بالجامعات تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ونتيجة التوسع في ديمقراطية التعليم الجامعي وزيادة الطلب الاجتماعي لدى الشعوب زاد الإقبال على هذا النوع من التعليم، وفتح الأبواب لمختلف الطبقات، الأمر الذي أدى إلى تزايد معدلات النمو السنوية للطلاب الملتحقين به.

وتشير الإحصاءات إلى التحاق غالبية خريجي التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الجامعي والعالي في أوروبا وأسيا وأمريكا اللاتينية وغيرها، وفتح أبوابه لطلاب التعليم الثانوي العام والمهني على حد سواء، وتزايدت معدلات الالتحاق عام بعد عام، ففي أمريكا بلغ معدل النمو في أعداد الطلاب الملتحقين ٤٥,٤% عام ١٩٧٠ وارتفع إلى ٥٤,٣% عام ١٩٨٠، ٧٠,٤% عام ١٩٩٠، وفي أوروبا وروسيا بلغ ١٧,٣% عام ١٩٧٠، وارتفع إلى ٢٢,١% عام ١٩٨٠، ٢٧,٣% عام ١٩٩٠ وتعزى هذه الزيادة في معدلات الالتحاق إلى التغيرات الاقتصادية والسياسية التي حدثت في ثمانينيات القرن العشرين.

وحرصت الحكومات المختلفة على المساهمة في تمويل التعليم الجامعي وتنويع تخصصاته نظراً لإسهامه في تنمية اقتصاد المجتمع واستخدام موارده وثرواته، وتنشيط مؤسساته الاقتصادية بما يخرجه من كفاءات قادرة على تطوير وسائل الإنتاج. ومن ثم يعتبر التعليم الجامعي من أهم ركائز التقدم الاقتصادي والاجتماعي وتحقيق الرفاهية للمجتمع الذي يخدمه.

وتسعي الجامعات المعاصرة جاهدة إلي التميز والتنافس لتحقيق الرعاية الكاملة لطلابها من خلال إكسابهم المعرفة والخبرة والدراية وصقل مهاراتهم وصيانة قدراتهم وتفعيل مواهبهم وإكسابهم الاتجاه إلي التفوق والامتياز ومن ثم تلبية احتياجات الاقتصاد القومي(٤). ويمكن القول أن الجامعات المعاصرة بما توفر لديها من تكنولوجيا جديدة ومقدرة عقلية وقدره علي الابتكار والتحسين والتطوير المستمر ساعد علي تميزها بالعديد من الاتجاهات العامة.

ثانياً- الاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي:

وفيما يلي أهم الاتجاهات المعاصرة في التعليم الجامعي(٥):

١- التوسع في الفرص التعليمية

حرصت الدول المختلفة علي التوسع في التعليم الجامعي وتوفيره لكل من يملك الاستعدادات والمواهب والقدرات التي تمكنه من الالتحاق به، باعتبار أن

الشباب طاقة بشرية إذا أحسن تنميتها ورعايتها وتأهيلها ساهمت بفعالية في تحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي، ومواجهة لتحديات والتغيرات التي يواجها العالم.

وتبذل الحكومات المختلفة جهوداً فعالة لنشر التعليم الجامعي تحقيقاً لديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مما شجع الطلب الاجتماعي علي هذا النوع من التعليم وتزايد أعداد الملتحقين به عاماً بعد عام. وسمحت العديد من الدول المتقدمة والنامية بإفساح المجال أمام القطاع الخاص بمعاونتها في التوسع في الفرص التعليمية للراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي نظراً لقلة إمكانية الجامعات الحكومية في قبول هذه الأعداد المتزايدة.

وتجدر الإشارة هنا إلي اهتمام الجامعات بالتوسع في الفرص التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وخصصت لهم منحاً، وقاعات دراسية ذات تجهيزات تتناسب وإعاقتهم، وزودت المكتبات ببعض التجهيزات الخاصة التي تسهل استفادتهم هذه المكتبات بالإضافة إلي إنشاء مراكز جديدة داخل الجامعات.

٢- تحديث نظم وأساليب الدراسة الجامعية:

تسير الدراسة في معظم الجامعات المعاصرة بنظام الفصول الدراسية كما تأخذ أيضا بنظام الساعات المعتمدة، الذي يلبي احتياجات الطلاب التعليمية ويحقق تكافؤ الفرص التعليمية، بما يضمه من برامج رئيسية واختيارية. كما يواصل الطلاب دراساتهم الجامعية كطلاب متفرغين أو غير متفرغين واهتمت الجامعات في الدول المختلفة بناء علي توصيات لجان الإصلاح التعليمي، وما تواجهه من تحديات وتحولات علي المستويين القومي والعالمي بتطوير نظم وأساليب الدراسة الجامعية لنتمكن من تحقيق الجودة والامتياز، وفيما يلي أبرز ما تم تحديثه فيما يتعلق بنظم وأساليب الدراسة الجامعية:

أ- الاهتمام بتدريس علوم المستقبل

تشير الدلائل إلي إجراء تغيرات جذرية في منظومة التعليم الجامعي في العديد من الدول في ضوء متطلبات ثورة التكنولوجيا والمعلومات لإعداد الطلاب لمواجهة التغيرات والتحديات المستقبل، ومواكبة التقدم السريع في العلوم والتكنولوجيا. وبذلت محاولات عديدة لتطوير البرامج والمقررات الدراسية لإحداث التكامل بينها وبين التعليم الثانوي باعتباره أن التعليم الثانوي مرحلة تحضيرية

لتأهيل الطلاب للالتحاق بالجامعات، فتضمنت برامج الدراسة الحاسبات، واللغة الإنجليزية وغيرها.

ب- تطوير شبكات التعليم عن بعد والتوسع في استخداماتها:

استفادت الجامعات من تكنولوجيا الاتصالات عن بعد في التغلب العديد من السلبيات التي تواجهها في تحقيق مبدأ التعليم الجامعي للجميع فساعدت هذه التكنولوجيا مؤسسات التعليم عن بعد علي ربط الدارسين مع أساتذتهم، أو مع قواعد البيانات، أو مع بعضهم البعض، وإحداث نوع من التفاعل المباشر فيما بينهم، ونقل المعلومات والمحاضرات أو الندوات الثقافية إلي أماكن مختلفة داخل أو خارج جامعات البلد الواحد كما ساعدت علي التغلب علي المساحات الشاسعة والمواقع الجغرافية المتباعدة، والحدود السياسية، ومن ثم أصبح التعليم ممكنا في الأماكن التي يتواجد فيها الطلاب وتبنت الجامعات التقليدية نظام التعليم المزدوج فهي تستخدم نظام التعليم التقليدي ونظام التعليم عن بعد.

وتعد الجامعة الافتراضية صيغة جديدة للتعليم الجامعي عن بعد وهي جامعة تعتمد علي التكنولوجيا في تعليم الدارسين وربط بعضهم ببعض وتقديم المعرفة لهم، من خلال استخدام البريد الإلكتروني والشبكة العنكبوتية والاتصال التفاعلي الثنائي باستخدام الأقمار الصناعية وغيرها. وتتعدد صيغ التعليم الجامعي عن بعد وهي:

أ- صيغة مستقلة: وتعرف بالجامعة المفتوحة يتم من خلالها تقديم برامج التعليم الجامعي من بعد مثل الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة ١٩٦٩، وإيران عام ١٩٧٣، الهند ١٩٨١.

ب- صيغة غير مستقلة: ويقدم التعليم الجامعي عن بعد من خلال الجامعة التقليدية في شكل مراكز أو وحدات أو أقسام، وقد تأخذ شكل البرامج التعاونية أو الانتساب الموجه بالجامعات التقليدية. وتستخدم في عملية التعليم وسائط التكنولوجيا الحديثة مثل المكتبة الإليكترونية، والكتب الإلكترونية، ورسوم بيانية مسموعة والإنترنت، والفاكس والصور الافتراضية وغيرها.

٣- توجيه البحث العلمي بالجامعات لخدمة المجتمع

يحتل البحث العلمي مكانة متميزة بالجامعات بما يتوافر لديها من موارد فكرية وبشرية قادرة علي القيام بالأنشطة البحثية المرتبطة بتنمية المجتمع وتقديم الخدمات الاستشارية للقطاعات المختلفة في المجتمع. وتشير الدلائل إلي وضع الجامعات أولويات للبحث العلمي والقضايا التي تسهم في تشكيل المستقبل، وإدخال التكنولوجيا الجديدة التي تسهم في دفع حركة البحث العلمي للوصول إلي حلول للمشكلات الصناعية والهندسية وتقديم الاستشارات في الخدمات التجارية والفنية وغيرها. وتهتم الجامعات بالبحوث التطبيقية وبالبحوث الأساسية أيضاً.

ويري المهتمين بالتعليم الجامعي أهمية استخدام مدخل تداخل التخصصات في البحث العلمي مما يسهم في التفاعل بين العلوم الطبيعية والاجتماعية، وتوفير المصادر البشرية المدربة في نظم المعلومات، وزيادة التعاون بين الجامعات والمؤسسات الصناعية وغيرها بالمجتمع، ووضع السياسات والإستراتيجيات التي تسهم في تنشيط البحث العلمي.

٤- الاتجاه إلي جودة التعليم الجامعي

تحرص المجتمعات المختلفة علي تحسين جودة التعليم، وزيادة الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق عليه وتطوير مناهجه وأساليب تدريسه وتدعيم ربطه بأليات السوق الأمر الذي دفع بالجامعات إلي تضمين أولوياتها الاهتمام بجودة العملية التعليمية ورفع كفاءتها لتلبية احتياجات طلابها من ناحية والاستجابة لمتطلبات السوق وأليات المنافسة من جهة أخري.

لذا تبنت العديد من الجامعات الأمريكية والإنجليزية واليابانية وغيرها فلسفة الجودة الشاملة، باعتبار أن التعليم يوجد في بيئة تنافسية عالية، وعلي النظم التعليمية مواجهة التحديات للتمكن من المنافسة في الاقتصاد العالمي بتعليم الطلاب مهارات جديدة لدعم ثورة الجودة وتقبل المجتمع لمطالب الجودة وتحمل مسئولياتها لتحسين معايير الأداء وخدمات الجودة. وتزايدت الدعوة منذ ثمانينات القرن العشرين إلي تعميق مبدأ المساءلة والمحاسبية للتحكم في المخرجات التعليمية

للجامعات والاتجاه نحو مركزية نظم التقييم وربط التقويم والاعتماد بمعايير قومية لزيادة فعالية الجامعات وتحسين جودة التعليم والتدريس والبحث للجامعات للوصول إلى العالمية واتجهت العديد من الجامعات بالدول المتقدمة إلى تنفيذ نظام الإرشاد الذاتي والتقويم الذاتي وبدأت محاولات اختيارية من قبل الجامعات لتقويم الأنشطة التدريسية والبحثية لتحسين مستويات التدريس والبحث وتحقيق أهدافها وواجباتها تجاه المجتمع.

٥- الاتجاه إلي العالمية وإضفاء الطابع الدولي علي البرامج الدراسية:

اهتمت الجامعات بالاتجاه إلي العالمية وإضفاء الطابع الدولي علي البرامج الدراسية من خلال الدارسات المتعمقة لنصوص الوثائق الدولية وإدراك الأحداث التي تطور العلاقات الدولية والمشكلات العالمية التي تهدد النظام والأمن العالمي مثل البطالة والمخدرات والإرهاب والصراعات الإقليمية والعرقية والعنصرية وغيرها. وتسعي الجامعات لتحقيق الأهداف التالية:

أ. إضفاء البعد الدولي علي المقررات الدراسية

ب. تطوير روابط قوية مع البلاد الأخرى لتشجيع التربية الدولية وتعليم اللغات.

ج. تشجيع البعثات للتدريس والتعليم والبحث والتطوير لتعزيز دورها في المجتمع الأكاديمي العالمي.

ء. زيادة وعي الطلاب وتشجيع الأفكار والأبحاث في القضايا العالمية.

هـ. إكساب الشباب مهارات ومعارف تمكنهم من العمل في سياق دولي مثل مهارة اللغة ومعرفة الثقافات الأخرى.

وأحدثت الجامعات عدة تغييرات في بني البرامج التعليمية بإنشاء مقررات عامة متداخلة التخصصات، وإضفاء البعد الدولي علي العلوم والتكنولوجيا والفنون والثقافة والتربية وغيرها. بهدف الوصول إلي مكانة متميزة في المجتمع العالمي والإسهام بفعالية في القضايا والاهتمامات العالمية في مجالات البيئة والسلام والاقتصاد كما أدخلت العديد من المقررات مثل التربية من أجل حقوق الإنسان والتربية البيئية، وقامت العديد من الجامعات في الدول المتقدمة بتوظيف دراسات العلوم والإدارة والتكنولوجيا لخدمة السلام العالمي.

ثالثاً: تطبيقات على التعليم الجامعي:

١ - التعليم الجامعي في إنجلترا

بريطانيا العظمى (Great Britain) مصطلح جغرافي يصف الجزيرة الرئيسية والكبرى من الجزر البريطانية، التي تضم إنجلترا واسكتلندا وويلز. وطبقاً لقانون الاتحاد عام ١٨٠١م، فإن بريطانيا العظمى وأيرلندا قد كونتا اتحاداً قانونياً هو المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا[٦].

وتعتبر بريطانيا إحدى الدول الصناعية الكبرى، ومن الصناعات الرئيسية فيها الحديد والصلب والسيارات والطائرات والمنسوجات والملابس والصناعات الهندسية والكيماوية والإلكترونيات. وتشرف الدولة على عدد من الأنشطة الاقتصادية مثل الفحم والغاز وبناء السفن والصلب وصناعة الطاقة الذرية والسكك الحديدية، وقد اكتشف البترول عام ١٩٧٠ في بحر الشمال وبدأ إنتاجه عام ١٩٧٥م، وبالرغم من أن الزراعة والصيد يعتمدان على الميكنة، فإن نصف ما تحتاجه البلاد من غذاء ومواد أولية يستورد من الخارج، وبالرغم من أن بريطانيا قد حققت مستوى اقتصادياً ثابتاً منذ الحرب العالمية الثانية، فإن هذا المستوى بدأ في الهبوط بالمقارنة بالبلاد الأوربية الأخرى، وقد تأثرت بريطانيا بالتدهور الاقتصادي العالمي نتيجة ارتفاع أسعار البترول عام ١٩٧٣م، وكان لذلك تأثيره على الإنتاج وزيادة عدد العاطلين عن العمل نتيجة لانخفاض سعر الجنيه الإسترليني وارتفاع الأسعار، والتخفيضات المستمرة في الميزانية، وكان لهذا انعكاسه على ميزانية الخدمات ومنها التعليم والبحث التربوي[٧].

وهناك بعض المؤشرات لعلاج الوضع الاقتصادي بدأت تظهر آثارها بارتفاع الإنتاج الصناعي في منتصف عام ١٩٧٩م بنسبة ١٨% بالمقارنة بما كان عليه عام ١٩٧٥م.

ويبلغ عدد سكان بريطانيا العظمى ٥٤,١٢٧٠٠٠ نسمة طبقاً لإحصاء ١٩٨١م منهم ٤٦,٢٢١٠٠٠ في إنجلترا و ٢,٧٩٠٠٠٠ نسمة في ويلز و ٥,١١٦٠٠٠ نسمة في اسكتلندا.

وفي الفترة من عام ١٨٣٧م حتى عام ١٨٩٧م زاد حجم الإمبراطورية البريطانية ست مرات نتيجة لاستعمارها دولاً عديدة، وكان عدد سكان الإمبراطورية ٣٩٨ مليون نسمة، وهو ما كان يعادل خمس عدد سكان العالم، وربع مساحة الكرة الأرضية، والآن اختفت الإمبراطورية ولم يعد الكومنولث هو نفس المنظمة التي كانت موجودة حتى أواخر الحرب العالمية الثانية. وقد انتقل كثير من المهاجرين في ظل الإمبراطورية والكومنولث من جزر الهند الغربية وأجزاء إفريقيا وآسيا إلى بريطانيا وأصبحوا مواطنين يتمتعون بالجنسية البريطانية من الناحية القانونية. ولقد ظهر العديد من المشكلات التعليمية نتيجة لوجود أجناس وثقافات متعددة داخل المدرسة الإنجليزية، حتى أنه صدرت في بداية التسعينات تشريعات ضد التفرقة على أساس العنصر أو الجنس [٨].

ونظام الحكم في بريطانيا نظام ملكي، والهيئة التشريعية العليا في البلاد هي البرلمان الذي يتكون من مجلسين: مجلس العموم ومجلس اللوردات، ويمثل الحكومة التنفيذية المركزية مجلس الوزراء، الذي يعتبر هيئة مستقلة يرأسه رئيس الوزراء، ويضم عدداً من الوزارات ذات تأثير كبير على السياسة التي تتقدم بها الحكومة إلى البرلمان[٩].

وبريطانيا دولة ديمقراطية، بل أنها أم الديمقراطية في العالم، ورغم وجود عدد من الوزارات المركزية في العاصمة لندن، إلا أن السلطات المحلية المنتخبة تعد مسئولة عن تسيير دفة الأمور في كل مقاطعة من المقاطعات التي تضمها أقاليم الجزر البريطانية الثلاثة، وهي إنجلترا واسكتلندا وويلز، باستثناء بعض الأمور ذات السيادة القومية كالدفاع. والسلطات المحلية منتخبة ينتخبها سكان كل مقاطعة انتخاباً مباشراً، ومن ثم فإن هذه السلطات تعتبر مسئولة مباشرة أمام الشعب.

أ- مدخل تاريخي:

بدأت حركة التعليم العالي في إنجلترا عام ١١٦٧، عندما قامت جالية المعلمين في إكسفورد بإنشاء جامعة، وبعد أربعين سنة منذ ذلك التاريخ قامت جامعة ثانية في كمبردج، وكانت تلك الجامعتان تتمتعان بقدر من الاستقلال، وإن احتفظتا بطابع التعليم الديني، وقبل القرن التاسع عشر تخصصت الجامعة الأولى

في الأدب والفنون، في حين تخصصت الثانية في تعليم الرياضيات والعلوم بوجه خاص. وهكذا ظلت الجامعتان تؤديان رسالتيهما في إنجلترا وويلز حتى أوائل القرن التاسع عشر، وتوالى بعد ذلك إنشاء الجامعات حتى بلغ عددها الآن خمسة وأربعين جامعة بما فيها الجامعة المفتوحة(١٠).

والتعليم الجامعي في إنجلترا محكوم بالتقاليد التي سارت عليها جامعتا أكسفورد وكمبردج، وركزتا على التعليم أكثر من التركيز على البحث، واهتمت هاتان الجامعتان بالتعليم الذي ينمي الصفات السياسية والاجتماعية والخلقية التي تناسب الطبقة الحاكمة في إنجلترا، وظل هذا الوضع لفترة طويلة حتى بداية التسعينات، ومازالت آثاره باقية حتى الآن، بيد أن الجامعات الحديثة -التي تم إنشاؤها في الفترة من ١٩٦١ إلى ١٩٦٧، والتي أنشأتها الدولة لمواكبة الإقبال الشديد على التعليم الجامعي من جهة، واستجابة لاتجاه الشباب في البقاء لفترة دراسية أطول- أخذت تفرض نفسها مع التغيير الاجتماعي الأساسي الذي يستند إلى مبدأ الكفاءة والجدارة بدلاً من مبدأ نبل الميلاد الذي كان يحكم التعليم البريطاني بصفة عامة(١١).

ب- الفلسفة والأهداف:

نظراً للطبيعة اللامركزية لنظام التعليم عامة ونظام التعليم الجامعي والعالي في إنجلترا خاصة، والتقاليد الطويلة المستقرة بعدم تدخل الحكومة المركزية في معظم الجوانب المتعلقة بالتعليم، فإن البيانات الحكومية بشأن غايات وأهداف النظام التعليمي تكون نادرة جداً، ومع ذلك يمكن التوصل إلى صورة تقريبية لأهداف التعليم الجامعي والعالي في إنجلترا، حيث إنه ينظر إلى التعليم الجامعي على أن له دوراً ذو أربعة أبعاد هي (١٢):

- تنمية المعرفة.
- تطبيق المعرفة في مشكلات معاصرة.
- إعداد قوى بشرية عالية المهارة.
- ترقية الكبار في مجالات العلوم والتكنولوجيا وإدارة الأعمال.

ويلاحظ الدارس لأهداف التعليم الجامعي والعالي في إنجلترا شـأنها شـأن الأهداف في مختلف المجتمعات، أن تلك الأهداف تنبع من فلسفة هذه المجتمعات وأيديولوجيتها ونظريتها التربوية، وتجسد تطلعاتها وتستهدف خلق المواطن المتشرب لقيم المجتمع ومثله، ومن هذا المنطلق الفلسفي والتربوي؛ يستطيع الباحث أن يجمل أهداف التعليم الجامعي والعالي بإنجلترا فيما يلي[١٣].

- العمل على تكوين العقلية الثقافية والفكرية في المجتمع تكويناً يلائم فلسفة المجتمع الرأسمالي وقيمه ومثله.
- المساهمة الفعالة في ترقية الملكات العقلية العامة، فليس هدف التعليم الجامعي والعالي تخريج أخصائيين أو مهنيين فحسب، بل أن هدفه الأسمى تكوين مواطنين مثقفين قادرين على الإبداع والخلق.
- العمل على إثراء المعارف الإنسانية وتقدمها ومحاولة البحث عن الحقيقة واكتشاف نظريات علمية جديدة، تساهم في حل مشكلات المجتمعات الإنسانية، وتضيف شيئاً مبتكراً إلى المعارف الإنسانية.
- الاهتمام بالأبحاث العلمية وتطويرها وإيجاد الطرق العملية لتطبيق النظريات العلمية، كي تساهم في حل مشكلات المجتمع الاقتصادية والإجتماعية، وبذلك يكون العلم في خدمة المجتمع، باعتبار أن البحث العلمي من أهم وظائف الجامعات ومعاهد التعليم العالي.
- العمل على إقامة المجتمع الواعي المستنير المترابط الأجيال بأواصر لا تنفصم عراها من تراث ثقافي وحضاري، وذلك بالمحافظة على التراث ونقل أسس الحضارة والقواعد الأساسية لخلق المواطن الصالح وفق المنظور الرأسمالي للأجيال القادمة.
- تعليم المهارات المناسبة للقيام بدور في التنظيم العام للعمل، فليس من المعقول أن يتفرغ الإنسان للدراسة مدة ثلاث سنوات أو أكثر ولا يهدف للحصول على أجر.

ج- تنظيم التعليم الجامعي[١٤]:

تتطلب الدراسة بالجامعات حصول الطالب على شهادة إتمام الدراسة الثانوية (المستوى المتقدم A... Level) ويتوقف القبول على درجات الطالب وعدد الأماكن

المتاحة، وتشترط بعض الجامعات اجتياز مقابلات شخصية. ويسير تنظيم الجامعات على أساس الأقسام العلمية التي تتمتع باستقلال أكاديمي وإداري ومالي.

وتستغرق الدراسة بالجامعات ثلاث سنوات للطلاب المتفرغين وتمتد لأكثر من ثلاث سنوات في بعض التخصصات المهنية مثل الطب، والعمارة. وتمتد السنة الدراسية الكاملة من سبتمبر إلى يونيو، وهي مقسمة إلى ثلاثة فصول دراسية (الشتاء، الربيع، الصيف).

د- سياسة التعليم الجامعي(١٥):

اهتمت إنجلترا منذ نهاية ثمانينيات القرن العشرين بالإصلاح التعليمي الشامل الذي تمثل في صدور قانون الإصلاح التعليمي عام ١٩٨٨ نظراً لوجود العديد من القضايا والمشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي مثل الامتحانات العامة في المرحلة الثانوية ومدى تأثر التعليم بها، وانخفاض جودة التعليم وكفاءته، ونقص التجهيزات التي تتناسب وعصر المعلومات.

وفي ضوء ما سبق تحددت الخطوط العامة للسياسة التعليمية فيما يلي:

- التوسع في التعليم الجامعي وتوفيره لكل من يملك الاستعدادات والمواهب والقدرات التي تمكنه من التحاق به.
- الاهتمام بإجراء البحوث التطبيقية التي تسهم في تنمية المجتمع ورفع كفاءته الاقتصادية.
- استحداث نظام جديد لتمويل الجامعات، وتعيين أعضاء هيئة التدريس، وتنظيم منح الدرجات العلمية، ووضع ضوابط للحرية الأكاديمية.

هـ- إدارة التعليم الجامعي وتمويله:

يمكن القول بأن التعليم عامة والتعليم العالي خاصة هو خدمة قومية تدار محلياً، إذ أن هناك سكرتير دولة- وزير- مسئول عن التعليم، وهناك عدة أقسام للتعليم في بريطانيا، كل منها مسئول عن التعليم في إقليم من الأقاليم، ويبين الجدول التالي إدارة التعليم في كل من إنجلترا وويلز:

جدول رقم (٣)

إدارة التعليم في بريطانيا العظمى

القطاع التعليمي	إنجلترا	ويلز	اسكتلندا
التعليم الإضافي والعالي غير الجامعي	قسم التربية والعلوم	مكتب ويلز للتعليم	المكتب الاسكتلندي للتعليم
الجامعات	قسم التربية والعلوم	قسم التربية والعلوم	قسم التربية والعلوم

ويتضح من الجدول السابق أن لكل من إنجلترا وويلز قسماً أو مكتباً للتعليم يتولى الإشراف على التعليم العالي غير الجامعي، بينما يشرف على التعليم الجامعي في بريطانيا العظمى كلها قسم التربية والعلوم من خلال لجنة المنح الجامعية ويعني هذا أن التعليم في بريطانيا خدمة قومية تدار محلياً، أي أن اللامركزية تعد سمة هامة من سمات النظام التعليمي البريطاني(١٦).

ويتمثل دور قسم التربية والعلوم في وضع سياسات تعليمية قومية، وتقوم السلطات المحلية بدور رئيسي بالنسبة للعملية التعليمية في الأقاليم، ولكل سلطة محلية مسئولياتها التعليمية، إذ أنها تقوم بتعيين لجنة التعليم مهمتها تنفيذ السياسة التعليمية المحلية، وعادة ما يكون نصف عدد أعضاء لجنة التعليم منتخبين والنصف الآخر يختار على أساس الخبرة والتخصص. وتتلقى السلطات المحلية دعماً مالياً من الحكومة المركزية، يصل إلى حوالي ٦٠% من ميزانية التعليم، من خلال ما يسمى (Rate Support Grant) وهي منحة كلية تتلقاها السلطات المحلية من الحكومة المركزية، كإسهام من الدولة في الخدمات التي تقدمها المحليات بما فيها التعليم. ومن ثم يتضح أن التعليم يدار لا مركزياً، حيث تعتبر السلطات التعليمية المحلية مسئولة عن إدارة التعليم، وهي بدورها تفوض معظم اختصاصاتها للمؤسسات التعليمية التي تقع في دائرتها(١٧).

أما عن التمويل فإنه على الرغم أن الجامعات البريطانية مستقلة من النواحي العلمية والأكاديمية، إلا أنها تخضع لتوجيه الحكومة عن طريق الإعانات التي

تمنحها لها لجنة المنح الجامعية (University Grants Committee)، التي تخطط لمخصصاتها المالية للجامعات لمدة خمس سنوات، وأن حوالي ٨٠% من ميزانية الجامعات تأتي من خلالها، أما باقي الميزانية فتأتي من المصروفات والتبرعات والإيرادات والمصادر الأخرى(١٨).

وتخضع الجامعات لزيارة اللجنة المالية أو المراقب المالي، وهو مسئول حكومي ليس له التدخل في المسائل المرتبطة بالسياسة الأكاديمية، ولكن يتلخص عمله في كيفية إنفاق الأموال التي تخصصها لجنة المنح الجامعية للجامعات.

وبصدور قانون الإصلاح التعليمي في بريطانيا في ١٩٨٨/٧/٢٩م- والذي يعتبر نقطة تحول هائلة في تاريخ التعليم البريطاني- تم إلغاء لجنة المنح الجامعية، وحل محلها مجلس يعرف بمجلس تمويل الجامعة، أو مجلس التمويل الجامعي (University Funding Council) وتتلخص مسئوليته في التصرف في الأموال التي يخصصها له وزير التربية والعلوم لتمويل الأنشطة المختلفة بما فيها التدريس والبحث العلمي والأنشطة الأخرى التي يراها المجلس مناسبة، كما يقوم بتقديم النصح والمشورة لوزير التربية والعلوم فيما يتعلق بالتمويل والأنشطة التي يجب تمويلها، وهكذا اصبح تمويل الجامعة مركزياً بدرجة كبيرة، وأصبح لوزير التربية والعلوم اليد الطولي في ذلك (١٩).

و- البرامج والمقررات الدراسية(٢٠):

توفر الجامعات مدى واسع من المقررات الاختيارية والمقررات التي ترتبط بتخصصات متنوعة لإتاحة الفرص أمام طلابها للحصول على درجة علمية إما في تخصص رئيسي أو تخصص رئيسي وآخر فرعي مرتبطين معاً.

وتتكون جميع برامج الدرجة الجامعية الأولى من مديولات ويوجد في جامعة ليفربول على سبيل المثال المقررات التالية:

دراسات متقدمة في السنوات المبكرة، تاريخ، دراسات أمريكية، الإنسان والعلوم البيولوجية، بيولوجي، علوم السلوك الإنساني، إدارة الأعمال والمعلومات، التسويق، رياضيات، لغات أجنبية حديثة، تكنولوجيا، إدارة الحضانة، دراسات تربوية، إدارة البيئة، إدارة المعرفة ...الخ.

ز- نظم تقويم الطلاب[٢١]:

نظراً لأن نظام تقويم الطلاب بجامعات إنجلترا يهدف إلى الحكم على مدى التقدم والنمو في جميع جوانب شخصيات الطلاب (عقلياً ونفسياً ووجدانياً واجتماعياً)، لذا فإن أساليب تقويم الطلاب تتنوع بصورة يمكن معها الإلمام بشخصية الطالب من جميع جوانبها وإصدار حكم يتسم بالشمول والاستمرارية، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى تتنوع أساليب تقويم الطلاب تمشياً مع التنوع القائم في طرق التدريس، إذ أن طرق التدريس بجامعات إنجلترا كثيرة ومتنوعة، وذلك حتى تكون متمشية مع اهتمامات وميول وقدرات الطلاب.

ففي جامعة دورهام University of Durham يتم تقويم الطلاب بواسطة أساليب مختلفة ومتنوعة تمشياً مع التنوع القائم في طرق التدريس، ومن تلك الأساليب التي يستخدمها الأساتذة مع طلابهم، تكليف الطلاب بكتابة مقالات تعبر عن مدى فهمهم للموضوعات التي تدرسوها ويعبر عن حالة الطلاب بعلامتي ناجح- راسب.

أما في جامعة أكسفورد Oxford "فيتم تقويم الطلاب عن طريق أساليب عديدة لعل من أهمها: عقد امتحان تحريري، وتقديم مقالة أو بحث، كذلك يكون على كل طالب أن يجتاز اختباراً شفهياً، حيث تتم مناقشته أمام لجنة من الأساتذة إما في الامتحان التحريري الذي سبق له أداؤه، أو في البحث الذي قدمه أو في الاثنين معا".

ومن الأساليب التي تستخدم في تقويم الطلاب بجامعات إنجلترا أيضاً "عقد امتحان تحريري لمدة ثلاث ساعات، ويعرف الطالب الموضوعات التي يشتمل عليها كل فصل من الكتاب المقرر، وقد تسمح بعض الأشكال الأقل تقليدية للطالب باصطحاب الكتب معه أو زيارة المكتبة. وقضاء معظم النهار في جمع المعلومات عن أسئلة معينة، ثم الإجابة عنها بطريقة هادئة متأنية نسبياً. ومن الأشكال التقليدية الأخرى. اختبار المقال الذي يجيب فيه الطالب عن سؤال واحد، تغطي أربعة موضوعات أو أكثر يختار منها واحداً أو يكتب عنه مقالاً في جلسة الامتحان الواحد. والمعتاد أن تغطي هذه الموضوعات جوانب عامة قد يكون اتصالها ضعيفاً

أو وثيقاً بالمقرر الذي يدرسه.ويقوم بتصحيح هذه الموضوعات واضعو الاختبارات أنفسهم أو ممتحنون خارجيون، وتفضل نسبة كبيرة من الطلاب هـذا النـوع مـن الاختبارات، فهم يعتقدون أنها تعطي وقتاً كافياً لمعالجة الموضوع، كما تعطي فكرة عن المعلومات العامة للطالب، وتغطي جزءاً كبيراً من المنهج الدراسي، وتشـجع على الاطلاع الخارجي. ومن بين أنواع الاختبارات التحريرية، أسئلة الاختيار مـن متعدد، وهناك الاختبارات الشفهية التي تعطي في صورة أسئلة للطلاب، أو يرجـع فيها إلى أعمالهم التحريرية أثنـاء سـير المقـرر الدراسـي، مثـل البحـوث أو المشروعات، أما في المواد العلمية فتستخدم الاختبارات العملية التي يؤديها الطـلاب في المعمل.

ويرجع تنوع أساليب تقويم الطلاب بالجامعات الإنجليزية إلى التنوع الكبـير في طرق التدريس، "حيث تشتمل طرق التدريس على المحـاضرات والمناقشـات، واشتراك مجموعات صغيرة من الطلاب في أنشطة تربوية متنوعة. ومن ثم فـإن أساليب تقويم الطلاب تتمثل في الاختبارات الشـفوية والعمليـة والاسـتقصاءات والواجبات المنزلية والمشروعات. إن هذا التنوع في طـرق التدريـس وأسـاليب التقويم يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث لا تعتمد المحاضرات علـى طريقة الإلقاء فقط، ولكن غالباً ما تنتهي كل محاضرة بمناقشة لأهم ما جاء بـها، ويتم تشجيع الطلاب على المشاركة في تلك المناقشات.

ومن الأساليب الفعالة التي تستخدمها الجامعات بإنجلترا في تقويمـها لتقديـم العلمي لطلابها، السماح لهم بتقويم أدائهم في مهام مختلفة تقويماً ذاتيـاً، وقـد تـم الاعتماد على نتائج تقويمهم هذا في تطوير برامـج الدراسـة وطـرق التدريـس بالجامعة.

وفي جامعة سوانسي Swansea University يستخدم أسلوب التقويم الذاتـي للحكم على التقدم العلمي للطلاب، حيث أن أسلوب التقويم الذاتي للطلاب يعتبر أكثر فاعلية من الأساليب الأخرى التي تتبع في تقويم الطلاب. ويقوم هذا الأسلوب أساساً على إجراء مناقشات وحوار بين الطلاب وأساتذتهم، وقد أدى استخدام هذا الأسلوب إلى مساعدة الطلاب على فهم القضايا المختلفة بصورة أفضل، وذلك بعكس الطلاب

الذين تم تقويمهم بأساليب أخرى. وتبرز أهمية أسلوب التقويم الذاتي للطلاب في أن الحوار بين الطلاب والأساتذة سوف تكون له نتائج إيجابية على السلوك الاجتماعي للطلاب داخل وخارج الجامعة. ولقد أوضح الطلاب أن هذا الأسلوب لا تنحصر أهميته في مساعدتهم في أثناء دراستهم في الجامعة فحسب، ولكن أهميته تمتد لتساعدهم على تطوير أعمالهم في المستقبل.

ح- إعداد وتدريب عضو هيئة التدريس بالجامعات:

تضع الجامعات الإنجليزية النظم والمعايير التي يتم على أساسها اختيار وتعيين أعضاء هيئة التدريس بكلياتها، وفقاً لسياستها التعليمية التي يشارك في وضعها أساتذتها المنوط بهم تنفيذها، وقد تختلف تلك النظم الخاصة بالاختيار والتعيين من جامعة لأخرى. وبالرغم من أنه ليس للجامعات قدر كبير من الحرية في تحديد رواتب وشروط عمل أعضاء الهيئة الأكاديمية، إلا أن كل جامعة هي التي تقوم بتعيين معلميها. وتقوم بعض الجامعات الإنجليزية في حالة ما إذا منح عضو من أعضاء هيئة التدريس تأكيد للتعيين عقب فترة اختبار، فإن الجامعة تكون قد اقتنعت من حيث عمره ومنصبه وخبرته والفرص التي منحت له. ويمكن القول بان الجامعات الإنجليزية تحرص على إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس بها، حيث يكون ذلك هو المحك الذي يتم تأكيد تعيينهم بالجامعات على أساسه، "إذ تقوم بعض الجامعات الإنجليزية في حالة ما إذا منح عضو من أعضاء هيئة التدريس تأكيد للتعيين عقب فترة اختبار، فإن الجامعة تكون قد اقتنعت به من حيث عمره ومنصبه وخبرته والفرص التي منحت له، وذلك من خلال(٢٢):

- اشتراك العضو بصورة مقنعة في تدريس مقررات محددة وقيامه بالعمل الإشرافي والتعليمي الذي أوكل إليه.
- أن يكون قد قام بواجبات الامتحانات وكل الواجبات الإدارية التي طلبت منه.
- المتابعة المستمرة من رئيس القسم لمعرفة مدى تقدم عضو هيئة التدريس في نهاية كل عام، وفي نهاية العام الثاني يعد رئيس القسم تقريراً مكتوباً للعرض على لجنة الأساتذة، فإذا لم توص اللجنة بإعادة تعيينه فيخطر

العضو بذلك، وقد تعطى فرصة لعلاج أوجه القصور أو لإيجاد منصب آخر، وقد يتم مد فترة الاختبار لعام رابع نهائي بدون التزام من جانب الجامعة بمنح تأكيد للتعيين.

وتتم عملية إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الإنجليزية وتنميتهم مهنياً من خلال وحدات مستقلة داخل كل جامعة تعمل لهذا الغرض، مثل وحدة التنمية والتدريب بجامعة ساوثهامبتون، وتقوم هذه المراكز بتقديم خدمات متنوعة لمساعدة ودعم أعضاء هيئة التدريس، ومن تلك الخدمات(٢٣):

- التشاور مع أعضاء هيئة التدريس.
- إدارة السيمنارات وورش العمل.
- تقديم المساعدات والموارد والمصادر التعليمية لإتاحة فرص متساوية للجميع.
- إصدار نشرات خاصة تتضمن الإعلان عن البرامج والأنشطة المختلفة، ويتم من خلالها الإعلان عن كيفية الالتحاق بالبرامج المختلفة التي تقدم مجاناً لجميع أعضاء هيئة التدريس.

وتعتبر عملية الإعداد والتدريب والتنمية المهنية من أهم العمليات التي تتم في جامعات إنجلترا، باعتبار أن أعضاء هيئة التدريس هم المكون الرئيسي لها، وتقوم فلسفة التنمية المهنية على إدراك أن الدفع بعملية الأداء الفردي والرضا الوظيفي سوف يحسن من نوعية أو جودة أداء الجامعة، وذلك باعتبار أن الموارد في الجامعة يتم استخدامها بكفاءة وفاعلية ومحاسبية، وأن أعضاء هيئة التدريس ينبغي أن يحصلوا على أقصى رضا وظيفي في عمليهم.

وتتعدد أساليب الإعداد والتدريب والتنمية المهنية في جامعات إنجلترا وتتنوع حسب ظروف كل جامعة ومن تلك الأساليب: المحاضرات والمناقشة والأجهزة السمعية والبصرية والتدريب العملي والمطبوعات ومساهمة المشاركين (حيث يقومون بأنفسهم بتقديم الحاجات التدريبية وتحليلها)، والغرامة المالية، حيث تفوض على المشاركين عند عدم حضورهم إذا كانوا مسجلين في دورة أو برنامج ما، وتقدر هذه الغرامة بمبلغ ٤٠ جنيه استرليني عن البرامج الداخلية، أما البرامج الخارجية فتقدر غرامتها بحسب تكلفة البرنامج التدريبي(٢٤).

٢-التعليم الجامعي في اليابان

تقع اليابان في الحافة الشرقية لقارة آسيا، وتبلغ مساحتها حوالي ٣٧٧,٧٢٨ كم٢ بما يعادل ثلث مساحة مصر تقريباً وتسع مساحة الهند، وأقل قليلاً من مساحة ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وهي عبارة عن آلاف من الجزر، وتنقسم إدارياً إلى خمسة أقاليم رئيسية هي: هنشو وهوكايدو وكيوشو وشيكوكو واوكيناوا. وكل إقليم من هذه الأقاليم الخمسة يتكون من الجزيرة الأساسية المسمى باسمها، بجانب مثلت من الجزر المحيطة بكل[٢٥].

وتقع العاصمة طوكيو في الجزيرة الرئيسية، وهي جزيرة هونشو، كما تقع بها المدن الرئيسية ومعظم الصناعات الأساسية، وتنقسم هذه الجزيرة إلى خمسة أقاليم هي: طوكيو وكانتو وشوبو وكينكي وشوجوكو. والقسم الأكبر من الجزر اليابانية جبال، تغطي أكثر من ٧١% من سطح اليابس، وهناك في اليابان أكثر من ١٩٦ بركاناً منها ٣٠ بركاناً في حالة نشاط. والزلازل تحدث باستمرار بمعدل ١٥٠٠ هزة في السنة [٢٦].

والسهول اليابانية قليلة وصغيرة المساحة، وهي تغطي حوالي ٢٩% من إجمالي المساحة الكلية للجزر اليابانية، ويقع معظمها محاذياً للسواحل.

وطبقاً لإحصاءات ١٩٩٠م بلغ عدد سكان اليابان حوالي ١٢٣,١٨٥,٠٠٠ نسمة بمعدل كثافة ٣١٠ فرداً في الكيلو متر المربع الواحد، وبلغ عدد المهاجرين من اليابانيين إلى الخارج حوالي ٤٥٠ ألف فرد منهم حوالي ١٢٢ ألف فرد في الولايات المتحدة الأمريكية، ١٤٢ ألف فرد في البرازيل، والباقون في كندا وبيرو والأرجنتين[٢٧].

أما عن الديانة فإن هناك ثلاثة أديان رئيسية في اليابان، وهي: الشنتوية Shinto والبوذية Buddism والمسيحية.

وقد منيت اليابان بهزيمة ساحقة على يد القوات الأمريكية في الحرب العالمية الثانية، إذ أنه أمام المقاومة اليابانية الانتحارية رأت الإدارة الأمريكية ضرورة حسم المعركة، وكان أن ألقيت قنبلة ذرية فوق مدينة (هيروشيما) الصناعية، ثم ألقيت

قنبلة أخرى بعد ثلاثة أيام على (نجازاكي) وبعدها وقعت اليابان في ٢ سبتمبر ١٩٤٥م تسليما غير مشروط على سطح السفينة الأمريكية (ميسوري).

وتتبع اليابان النظام البرلماني طبقا لدستور ١٩٤٧م وعلى رأس الدولة الإمبراطور، الذي يعتبر (رمز الدولة ووحدة الشعب)، وهناك في السلطة التنفيذية مجلس الوزراء يرأسه رئيس الوزراء ويضم وزراء تنفيذيين. كما أن اليابان تقوم على التعددية الحزبية: فهناك الحزب الليبرالي الديمقراطي والحزب الاشتراكي وبعض الأحزاب الصغيرة.

والاقتصاد الياباني أكثر نظم الاقتصاد تقدما في آسيا. واليابان أول دولة صناعية أسيوية.

أ- مدخل تاريخي:

ترجع جذور النظام التعليمي عامة والتعليم الجامعي والعالي خاصة في اليابان إلى عصر الإمبراطور ميجي، الذي تولى الحكم عام ١٨٦٨م ليبدأ اليابان عصرا جديدا، إذ بدأ يبني اليابان الحديثة، بعد أن رزحت البلاد حوالي ثلاثمائة عام تحت حكم الإقطاع. وقد أدرك الإمبراطور ميجي أهمية التعليم في بناء الدولة الحديثة، ومن ثم بنى نظاما جديدا للتعليم بموجب قانون صدر عام ١٨٧٢م متبنيا خطة طموحة للتوسع في التعليم، فتم بناء ثماني جامعات مع إتاحة فرص التعليم أمام كل اليابانيين، واختيار وتعهد الكفاءات والفائقين برعاية أكبر، ولم يكتفي ميجي بذلك بل أنه استقدم خبراء أجانب إلى بلاده، وأرسل البعثات العلمية إلى الخارج، وكان هذا كله الأساس لنهضة اليابان في العصر الحديث(٢٨).

ولقد كان لليابان عند بداية الحرب العالمية الثانية نظام تعليم جامعي، يضاهي في مداه النظام المتبع في الدول الأوربية الكبرى، وكان الدور الرئيسي لجامعتها هو تدريب صفوة القيادة للحكومة والأعمال والمجتمع بصفة عامة ثم لإدارة البحوث لخدمة الاحتياجات القومية، وكانت الموضوعات والمواد الفنية والعلمية تحظى بأهمية بالغة(٢٩).

وبعد الحرب العالمية الثانية أدخلت سلطات الاحتلال إصلاحا رئيسيا في نظام التعليم العالي تضمن فيما تضمن من أمور أخرى، جعل الجامعة مجرد خطوة

واحدة مباشرة فوق المدارس الثانوية الأعلى، أي فتح التعليم الجامعي أمام خريجي الثانوية الأعلى بشكل أوسع وبأسلوب ديمقراطي، كما أدخلت هذه السلطات مفهوم كلية الراشدين، وظهر إلى الوجود بعد الاحتلال العديد من المؤسسات الأخرى بعد المرحلة الثانوية(٣٠).

ولقد اهتم القانون الأساسي للتعليم الذي صدر عام ١٩٤٧م بإنشاء كليات صغرى وجامعات وكليات للتعليم الفني. وكان من نتائج ذلك: الاهتمام بالتعليم غير النظامي وتبني سياسة التعليم المستمر، ومن أمثلة ذلك فتح أبواب التعليم بالمراسلة ليشمل التعليم المتوسط والثانوي والعالي خدمة للعاملين الذين يستغرق عملهم وقتهم كله(٣١).

وقد كان من نتائج النمو السريع في الاقتصاد الياباني بدءاً من منتصف الخمسينات تحسن الأحوال الاجتماعية والاقتصادية، وقد صاحب ذلك ونتج عنه طلب شعبي على التعليم بعامة وعلى التعليم العالي والجامعي بخاصة. فقوبل ذلك بزيادة في عدد مؤسسات التعليم العليا، وزاد معها بشكل كبير نسبة الالتحاق بها، فمنذ ١٩٥٠ زاد عدد الطلاب في الجامعات والكليات ذات السنوات الأربع من ٢٢٥٠٠٠ إلى ١٨٤٣٠٠٠، في حين ارتفع عدد الطلاب في الكليات المتوسطة من ١٥٠٠٠ إلى ٢٨٢٠٠٠(٣٢).'

ثم شهدت فترة الستينات نمواً وتنمية اقتصادية وتعليمية أيضاً، حيث حدث تقدم كبير في صناعة الصلب بشكل جعل اليابان تتفوق على دول أوربية عديدة، وكان ذلك دعماً للاقتصاد الياباني. وكانت الثورات الطلابية عام ١٩٦٨م احتجاجاً على عدم إيجاد حلول لمشكلات التعليم العالي وعدم الرضا عن التعليم بعامة، مما دفع المسئولين إلى البحث عن طرق لتطوير التعليم. ولذلك فقد طولب مجلس التعليم المركزي بوضع أسس للتوسع الشامل في التعليم وتحسين التعليم لمقابلة التطور التكنولوجي الهائل وتعقد الحياة الاجتماعية التي لم يعد النظام التعليمي القائم قادراً على مقابلتها. وقد أدى ذلك إلى إعادة النظر في إدارة التعليم وتنظيمه وتمويله، ودخول هيئات خاصة ميدان التعليم العالي، مما أدى إلى تأسيس ١٣ جامعة خاصة و ٢٠٠ كلية تقدم دراسة مدتها عامان، دون أي دعم حكومي معتمدة على ما يدفعه

الطلاب من مصروفات، وإن أدى ذلك إلى عدم الاهتمام بالبحث العلمي بالمقارنة بالجامعات الحكومية. وخلال السبعينات وما بعدها بدأت المساعدات المالية الحكومية المقدمة إلى الجامعات الخاصة، بحيث أصبحت المساعدات الحكومية تغطي ثلث ميزانية هذه الجامعات، مما ساعد على رفع مستواها(٣٣).

وتطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، تم إنشاء جامعة الهواء في اليابان عام ١٩٨٣م، وهي تقع في مدينة (شيبا)، وتم انتظام أول دفعة من الطلبة في شهر إبريل من عام ١٩٨٥م، أما بالنسبة للعلوم التي أعدت برامجها لتكون انطلاقة العام الدراسي التأسيسي الأول للجامعة، فهي علوم الصناعة والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، وتمنح الجامعة للدارسين في نهاية المراحل الدراسية درجة البكالوريوس في الدراسات الحرة(٣٤).

وخريجو الجامعات في اليابان يتمتعون طيلة حياتهم بميزة لا يتمتع بها من لا يحمل درجة جامعية، والشهادة الدراسية وليست الموهبة الفردية هي التي تحدد أول وظيفة لدى الشركات الأعلى مكانة، وتظل هذه الشهادة موضع اعتبار رئيسي عند أي تقدم. فمن النادر في تلك الشركات أن يحرز خريج غير جامعي تقدماً على خريج جامعي، ومع وجود فرصة ضئيلة للعودة على التعليم الرسمي، فليس أمام الطالب إلا أن يعتمد على الأداء الجيد في المدرسة، أولا ليدخل مدرسة ثانوية مرموقة ثم جامعة ذات حظوة، ومن هنا يتضح ما تشكله امتحانات دخول الجامعة من تأثير كبير في توجيه حياة غالبية طلاب الثانوية(٣٥).

والجامعة التي يتخرج منها الطالب في اليابان هي التي تحدد توقعات وإمكانات أفضل الوظائف والمهن، وأنماط المهن لخريجي مختلف الجامعات معروفة على نطاق واسع. والمعاهد والمؤسسات التعليمية تصنف بطريقة غير رسمية طبقاً لنجاح خريجيها في الحصول على وظيفة لها مكانتها المرموقة. إن الحصول على مكانة عالية سواء في الحكومة أو في شركة كبيرة أمر بالغ الصعوبة ما لم يكن المرء قد تخرج من جامعة من جامعات القمة، وليس المقرر الدراسي أو غيره من الإعداد الأكاديمي الذي يتلقاه الطالب هو الذي يقدره أو يقيمه أصحاب الأعمال تقييماً عالياً، إن ما يهتمون به هو القدرة على تعلم ما يدرس والعمل الشاق

من أجل التحصيل والمثابرة في ذلك، وتتضح كلها بجلاء فيما تحققه من نجاح يكون معتمداً عليه كموظف في حياته المهنية. ومن ثم تأتي المنافسة على دخول أفضل المعاهد والمؤسسات التعليمية الصارمة بشكل خاص[٣٦].

ب- الفلسفة والأهداف:

تنص المادة الأولى من القانون الأساسي للتعليم في اليابان الصادر في عام ١٩٤٧م على أن غايات التربية في اليابان تتمثل في: تحقيق النمو الشامل والمتكامل للشخصية اليابانية، وذلك عن طريق تربية شعب سليم العقل والجسد، يحب الحق والعدل، يقدر القيم الفردية، يحترم العمل، يتمتع بإحساس عميق من المسئولية، ويتشرب بروح الاستقلال ليصبح قادراً على بناء دولة ومجتمع مسالم. ومنذ إصدار هذا القانون، فإن الأهداف العامة للتعليم الجامعي والعالي تطرح في صورة أكثر تحديداً في: أن غرض التعليم الجامعي والعالي من أجل نمو الشخصية يجب أن يساعد على اكتساب القدرات اللازمة لحياة مرضية وطبيعية، لتطوير الواقع الاجتماعي، ولإيجاد حلول ابتكارية للصعاب. إن اليابانيين وهم يظهرون التسامح إزاء قيم الآخرين، يجب أن يحققوا هويتهم الشخصية، على أساس من قواعد المجتمع الديمقراطي والتقاليد القومية، ويجب أن يسهموا في سلام العالم وفي رعاية الجنس البشري من خلال تنمية ثقافية متميزة ولكنها ثقافة كونية[٣٧].

ويحدد المجلس القومي لإصلاح التعليم في اليابان أهداف وغايات التربية عامة والتعليم الجامعي والعالي خاصة في القرن العشرين على أنها تتمثل فيما يلي[٣٨]:

- إثراء عقول وقلوب متفتحة معطاءة، وبناء أجسام قوية، وروح خلاقة مبدعة.
- خلق روح تتسم بحرية الحركة وتقرير المصير، وبناء شخصية ترتكز في تفكيرها على المصلحة العامة.
- تربية أفراد يابانيين لديهم القدرة على أن يعيشوا ضمن مجتمع دولي.
- التأكيد على تنمية الفرد باعتباره أساس العملية التربوية، والاهتمام بالتعليم مدى الحياة، مع التأكيد على ذاتية الفرد.

- توسيع الخيارات العالمية ودعم قبول الطلاب الأجانب والاهتمام بتدريس اللغة اليابانية للأجانب، والتعريف بالثقافات الأخرى وزيادة حجم برامج التبادل الثقافي والعلمي.
- مواجهة عصر المعلومات والتعريف بكيفية الإفادة من إمكانات أجهزة الإعلام والمعلومات، والتعريف بأساليب استخدام المعلومات، والعمل على التصدي للآثار الجانبية لانتشار تكنولوجيا المعلومات.
- إعداد جيل من الخبراء لعصر المعلومات، وذلك من خلال التركيز على القدرات الابتكارية الإبداعية جنباً إلى جنب مع تعليم الأساسيات في اليابان.

ج- تنظيم التعليم الجامعي:

المؤسسات التعليمية بعد المرحلة الثانوية إما مؤسسات عامة قومية (تنشئها وتمولها وتديرها الحكومة) ومؤسسات عامة محلية (تنشئها المقاطعة أو البلدية)، أو خاصة. وكانت المؤسسات الخاصة أكثر استجابة لطلب الجماهير المتزايد على التعليم وهي الآن تفوق عدد المؤسسات العامة وتخدم الغالبية من الطلاب. ومع ذلك فإن الجامعات القومية لا تزال بصفة عامة أرفع مكانة، وتقدم عادة تعليماً أفضل بتكلفة أقل، وذلك يرجع إلى ما تتمتع به من موارد أكبر.

وللمؤسسات الخاصة والعامة خمسة أنواع أو أنماط رئيسية هي: الجامعات وهو مصطلح يستخدم تقليدياً في اليابان ليشير إلى جميع المؤسسات الأكاديمية بعد المرحلة الثانوية ذات السنوات الأربع أو أكثر. ومن ثم تقابل الشعار المزدوج "كلية وجامعة" المستخدم عامة في الولايات المتحدة الأمريكية كليات الراشدين، وثلاثة أنماط من المؤسسات الفنية والمهنية.

كما توجد أيضاً أنماط جديدة قليلة من المؤسسات تشمل جامعتين تكنولوجيتين تخدم بصفة رئيسية خريجي الكليات الفنية الذين يدخلون في السنة الثالثة ويمكنهم استكمال شهادتهم الجامعية وشهادة الماجستير في مناهج تتناسب مع خبراتهم التعليمية السابقة.

وتحتل الجامعات وعلى رأسها الجامعات القومية القمة الهرمية لنظام التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية، وتقدم برنامج تخرج من أربع سنوات عامة، وهناك

برنامج من ست سنوات في الطب وطب الأسنان والطب البيطري، واختبارات للدراسات العليا تشمل سنتين للماجستير، وخمس سنوات للدكتوراه.

وكليات الراشدين وليدة سياسة سلطات الاحتلال وهي تهتم برعاية الديمقراطية من خلال توسيع قاعدة الفرص التعليمية، حيث تقدم برامج دراسية من سنتين وأحياناً ثلاثة، وغالبية طلابها من النساء، واغلبها صغير ذات نطاق محدود من المواد، والواقع أن ثلاثة أرباعها يقدم منهجاً واحداً يركز على موضوع واحد مثل الموسيقى أو الرسم أو الأدب الإنجليزي. وفي اليابان يعتبر التعليم في كليات الراشدين بمثابة تعليم عال للنساء بصفة عامة استعداداً للزواج المرتقب ولأعمال المنزل أكثر منه تدريب على العمل المهني في دوائر الأعمال أو الصناعة. إن أقل من ٥% من خريجي كليات الراشدين يذهبون إلى مرحلة أعلى من التعليم العالي، وهي ما تعرف في مصر باسم المعاهد المتوسطة(٣٩).

وإذا كان ما سبق يتعلق بالدراسة الجامعية في مرحلة الليسانس والبكالوريوس، فما هو الوضع بالنسبة لمرحلة الدراسات العليا؟ إن الدراسات تشير إلى أنه منذ بداية نظام التعليم الحديث، والنظرة إلى جامعات القمة الست هي أنها أمكنة للدراسات والبحوث المتقدمة، على الرغم من أنه لم يكن هناك في أعقاب الحرب العالمية الثانية غير أربع جامعات بها مراكز للدراسات العليا، إلى أنها كانت تفتقر إلى وجود برامج الدراسة المفروضة وتحديد لمدة الإقامة. كان الطلاب يجتهدون بأنفسهم في إجراء بحوثهم تحت إشراف أستاذ كبير في إطار العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، وغالبية هذه الدراسات كانت أكاديمية.

ثم بدأ تنظيم الكليات اليابانية على النسق التقليدي للكليات الأوربية، إلى "كراسي" تشتمل كل منها على أستاذ كرسي واحد وثلاثة مرؤوسين مسئولين جميعاً عن البحوث في مجال اختصاصات الكرسي، وكان كل كرسي يتلقى ميزانية بحث سنوية يستخدمها بما يراه ملائماً. ولا يطالب الكرسي بأموال خاصة أخرى إلا إذا تجاوزت احتياجات البحث الميزانية السنوية المخصصة.

وكان الأساتذة والأعضاء الآخرون يلقون المحاضرات على الطلبة، غير أن أهم مسئولياتهم التعليمية كانت تمثل في توجيه الأبحاث العلمية الطويلة التي يطلب الطلاب بتقديمها للتخرج.

ثم سعت إصلاحات ما بعد الحرب إلى تحديث هذا النظام للتلمذة المهنية التقليدية للتدريب الأكاديمي، وذلك من خلال إنشاء برامج دراسات عليا رسمية ذات سلسلة منظمة من العمل تؤدي في النهاية لنيل درجة الماجستير والدكتوراه. وتحمست الجامعات الجديدة لهذا النظام حتى تحصل لنفسها على مكانة في الدراسات العليا، فهذا يكسبها وضعاً خاصاً، كما يعطيها بعض الميزات من حيث تخصيص الميزانيات، ومن ثم سعت العديد من الجامعات نحو الحصول على ترخيص لإنشاء مدارس دراسات عليا. غير أن الطلبة لم يظهروا اهتماماً يذكر في الالتحاق بها، ففي عام ١٩٨٤م لم تمنح الجامعات الخاصة غير ٣٣% من ١٨,٤٩٣ درجة ماجستير و٤,٠٩٠ دكتوراه، في حين منحت الجامعات القومية ٦٣% من تلك الدرجات (والباقي منحتها الجامعات المحلية الخاصة).

وهكذا تركز الالتحاق بالدراسات العليا في اليابان في عدد قليل من الجامعات، ففي حين أن ٦٠% من الجامعات لها برامج دراسات عليا ٤٠% منها تمنح درجة الدكتوراه، فإن نصف المقيدين لدرجة الماجستير، وثلثي المقيدين لدرجة الدكتوراه، يتركزون في ٢٤ جامعة أي ٥% من عدد الجامعات. إن نحو ٦٥,٠٠٠ طالب فقط أي ٤% من إجمالي طلاب الجامعات مقيدون في الدراسات العليا في جميع المجالات في اليابان، مقابل أكثر من ١,٦ مليون طالب في الولايات المتحدة. إن نسبة الطلاب المتخرجين في المرحلة الجامعية الأولى هي ١ إلى ٢٦ مقابل ١ إلى ٩ في الولايات المتحدة.

ولا تجرى البحوث داخل الجامعات فقط، إنما أيضاً في مؤسسات ومعاهد تشارك الجامعات في البحوث. كما يوجد كذلك ١٢ معهداً قومياً قائماً بالتبادل مع الجامعات تقوم ببحوث متنوعة في مجالات العلوم مثل: فيزياء الطاقة العالية، والبحوث الطبية وبحوث الفضاء والعلوم الفلكية، والهندسة الوراثية.

ولقد كان تطوير الدراسات العليا من الأمور الملحة التي أولتها الجامعات جل اهتمامها، حيث أدى ذلك الاهتمام إلى صياغة جديدة للمواصفات والشروط المؤهلة

للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه مع تحديد الفترة الزمنية اللازمة للحصول على الدرجة العلمية حسب البرنامج الدراسي (سنة لدرجة الماجستير وثلاث سنوات لدرجة الدكتوراه)، مع التوصية بإدخال نظام يسمح للطلبة الدارسين في الجامعات بتفوق في إكمال دراساتهم العليا في السنة الثالثة من دراساتهم الجامعية، أي قبل تخرجهم من الجامعة.

د- سياسة التعليم الجامعي:

بعد الحرب العالمية الثانية دخلت اليابان مرحلة جديدة تختلف اختلافاً جذرياً عما كان عليه الأمر من قبل، وتحددت الخطوط العامة لسياسة التعليم الجامعي والعالي في[٤٠]:

- الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم، حيث أصبح التعليم حقاً لكل مواطن.
- الاتجاه نحو مشاركة التعليم في بناء المجتمع الياباني الديمقراطي، وإتاحة فرصة الحراك الاجتماعي.
- الاتجاه نحو التخفيف من حدة المركزية في إدارة التعليم عامة والتعليم الجامعي والعالي خاصة. وإعطاء الفرصة للمحليات للقيام بدور فعال في إدارة التعليم.
- التزايد الواضح في الإنفاق على التعليم، ففي عام ١٩٧٥م بلغت ميزانية التعليم عامة حوالي ١٢,١% من الميزانية القومية، ٢٦,٢% من الميزانية المحلية، وهذه المخصصات في جملتها تبلغ ٤,٦% من الميزانية العامة لدولة.

وللتعليم العالي أثر كبير في تحقيق التفوق الياباني، إذ يقول توشيو شيشيدو (رئيس أحد مراكز الأبحاث في اليابان: أن هذا التعليم قد يسّر لليابانيين عملية نقل التكنولوجيا- بسبب سعة انتشاره وبلوغه مستوى رفيعاً من جهة، ولقيام اليابان بإرسال البعثات الدراسية للخارج واستضافة الاختصاصيين لاختيار التكنولوجيا المناسبة من جهة أخرى- التي تعد من بين العوامل التي حققت التفوق الياباني.

هـ- إدارة التعليم الجامعي وتمويله:

أما فيما يتعلق بإدارة التعليم الجامعي والعالي فإنه يمكن القول بأنها قد استمرت تأخذ بالنظام المركزي حتى صدر أول قانون للتعليم عام ١٩٤٨م وبمقتضاه أنشئت هيئات للإدارة المحلية للتعليم. وتتمثل إدارة التعليم على المستوى المركزي في وزارة التعليم والعلوم والثقافة، والتي يأتي التعليم ضمن مسئولياتها المتعددة. أما على المستوى المحلي فنجد مجلساً للتعليم يرأسه مشرف أو مدير التعليم، وهذا المشرف على التعليم بالمقاطعة يعين من قبل الحكومة، وهناك إدارة للجامعات والكليات الصغرى، وفي البلديات أيضاً هناك مجلس للتعليم يرأسه مشرف أو مدير يعين هو الآخر كما توجد إدارة لجامعات البلدية وكلياتها الصغرى(٤٠).

وعموماً فإن إدارة التعليم الجامعي والعالي، هي كالعادة تحت إشراف وزارة التعليم، فمن سلطة الوزارة الموافقة على إنشاء جميع المؤسسات التعليمية الخاصة منها والعام على حد سواء، كما أن لها حق الإشراف المباشر على ميزانيات الجامعات والكليات القومية وكليات الراشدين، وأي معاهد بحثية مرتبطة بها، وتقدم الوزارة العون المالي للمؤسسات الخاصة ومؤسسات المقاطعات، وتشترط الحد الأدنى للمستويات الجامعية بالنسبة للمناهج الدراسية، وعدد ومؤهلات المديرين، وحجم المباني والملاعب، كما توفر وسائل البحث وتدعم تكاليف سفر الطلاب المتفوقين للخارج في بعثات لاستكمال دراستهم. وفي حين تستطيع الجامعات الأهلية- خاصة الهامة منها- ممارسة الاستقلال الذاتي، إلا أن الوزارة تحتفظ بالنفوذ الرئيسي فيما يتصل بتطوير التعليم العالي(٤١).

ومع مطلع القرن العشرين كان على الجامعات ومعاهد التعليم العالي أن تلعب دوراً هاماً في إتاحة الفرص أمام الشعب لمواصلة التعليم مدى الحياة، وعملاً على تحقيق هذه الأهداف كان من المتعين على تلك المؤسسات -الجامعات والمعاهد- أن تنوع الإدارات والأقسام في الكليات والمعاهد المتوسطة، وأن تمنح هذه المعاهد والكليات مزيداً من المرونة في وضع برامجها التعليمية.

أما عن تمويل التعليم الجامعي والعالي، فإن تكلفة هذا التعليم تشكل عاملاً له أثره الكبير. ففي حين أن التعليم العالي العام أقل تكلفة وأرفع مكاناً من التعليم العالي الخاص، فإن فرصة القبول فيه محدودة وصعبة.

إن متوسط تكلفة سنة في التعليم العالي وصلت في عام ١٩٨٢ إلى ١,٢٣٠,٥٠٠ ين. ويمثل هذا المبلغ ما قيمته في تلك الفترة ٢٥% من متوسط دخل الأسرة وتتحمل الأسرة نحو ٨٠% من هذا المبلغ. وتتكلف الكليات الخاصة- وهي أكثر تكلفة من الكليات العامة- أي ما يساوي ٣٠% من الدخل السنوي للأسرة تساهم فيه الأسرة بحوالي ٧٦% وكانت الأسرة تدفع في السنة الواحدة في إحدى كليات الراشدين مبلغ يضاهي ٢٠% من دخلها السنوي. وما تتحمله الحكومة في تمويل التعليم في اليابان ليس بالنسب التي تتحملها بعض الدول الأخرى (في الولايات المتحدة- على سبيل المثال- فإن أكثر من ٥٠% من الطلاب في التعليم العالي يتلقون شكلاً من أشكال المساعدة الفيدرالية) ومعظم ما يقدم في اليابان من مساعدات في هذا المجال يتخذ شكل القروض أكثر من المنح، ففي عام ١٩٨٦م قدمت مؤسسة المنح الدراسية اليابانية قروضاً لنحو ٤٣٠,٠٠٠ طالب. أصبحت تشكل عبئاً مالياً ثقيلاً بالنسبة لغالبية الأسر، حتى أن عدداً كبيراً من الطلاب يعملون نصف الوقت ومدرسين خاصين أو مدرسين في الجوكر.

و- البرامج والمقررات الدراسية[٤٢]:

اهتمت الجامعات اليابانية بتحديث برامجها ومقرراتها الدراسية سعياً إلى العالمية فيدرس جميع الطلاب اللغة الإنجليزية وتدريبهم على مهاراتها من خلال تكاملها وتوظيفها في المقررات الدراسية المختلفة.

كما اهتمت بالعلوم الأساسية والتطبيقية والتكنولوجية، وأوصت لجان الإصلاح بضرورة نشر المعلومات التكنولوجية لتصبح في متناول جميع الطلاب وتحسين محتوي البرامج والمقررات الدراسية وربطها بالاحتياجات المستقبلية وسوق العمل، وأدخلت بعض الجامعات العديد من مقررات السلام مثل التربية من أجل حقوق الإنسان، والتربية البيئية، وقضايا الحرب والفقر وغيرها.

ز- نظم تقويم الطلاب[٤٣]:

هناك تقويم على مدار العام الدراسي، حيث يتم تقويم عمل الطالب عن طريق المحاضرين وهيئة التدريس، وهناك امتحانات لكل مقرر، تعقد في نهاية كل فصل دراسي، وتعلن كل كلية جدولاً بامتحاناتها منذ بداية العام الدراسي، وتعطي الفرصة للطالب الراسب في دخول الامتحان مرة أخرى، وتتنوع وسائل وأساليب الامتحانات لتشتمل على الاختبارات التحريرية والشفهية والعملية، وقد يتم تكليف الطلاب بإجراء بعض البحوث المرتبطة ببعض المقررات الدراسية. والامتحانات في اليابان كما يقول بوشامب هي محددة المصائر، ويقول الأستاذ إزرا فوجل Ezra Vogel في كتابه "اليابان: الدرس الأول لأمريكا" أنه ليس هناك حدث- باستثناء الزواج- يقرر ويحدد مجرى حياة الشاب الياباني مثلما تفعل الامتحانات.

ويذكر كنج King أنه في عام ١٩٧٧م أقدم على الانتحار ٨٠٠ طالب، وترجع معظم حالات الانتحار إلى القلق المرتبط بالامتحانات.

وقد يرجع هذا النظام الصارم للامتحانات إلى المنافسة العالمية بين اليابان والغرب بعامة والولايات المتحدة الأمريكية بخاصة، وما يرتبط بذلك من الرغبة في أن تكون مخرجات التعليم على درجة عالية من الكفاءة بشكل يساعد على التفوق الياباني والمنافسة مع العالم الخارجي.

ح- إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات[٤٤]:

تضم الجامعات أعضاء هيئة تدريس دائمين من الحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه بالإضافة إلى الأساتذة الزائرين من جامعات أجنبية، وآخرين من ذوي الخبرة في مجالات التجارة والفنون والعلوم الإنسانية والاتصالات والتربية الدولية وغيرها.

وتهتم الجامعات بإدخال أعضاء هيئة التدريس عالم العمل بجانب علمهم الأكاديمي حيث يلحق حوالي ٦٠% منهم بالشركات متعددة الجنسيات والمصانع وغيرها مما يكسبهم خبرات متعددة تسهم في تنميتهم مهنياً ومن ثم رفع كفاءتهم وجودة العملية التعليمية.

ويتم اختيار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وفق معايير أكاديمية تماثل المعايير المستخدمة في الجامعات الأوروبية والأمريكية، وتحدد الجامعات واجبات ومسئوليات أعضاء هيئة التدريس لتحسين التدريس والبحث العلمي والوظائف والأنشطة الرئيسية لها.

ويتم تقويم أعضاء هيئة التدريس ومحاسبتهم من خلال التقويم الذاتي، وتقويم الطلاب والمراكز الجامعية التي تتولى مسئولية تقويمهم وتقويم النظام الجامعي ككل.

٣- التعليم الجامعي في مصر

أ- مدخل تاريخي:

في عام ١٩١٧م فكرت الحكومة المصرية في إنشاء جامعة حكومية، حيث تم تشكيل لجنة أشارت بضم المدارس العالية القائمة وقتئذ إلى إدارة واحدة وضعت مشروعها. وصدر بذلك قرار مجلس الوزراء في فبراير سنه ١٩١٧م وقررت اللجنة تقريرها النهائي لوزير المعارف ١٩٢١م [٤٥].

وفي مارس ١٩٢٥م صدر مرسوم بقانون بإنشاء الجامعة المصرية وتنظيمها والذي جاء فيه: أن تتكون كليات الجامعة من الآداب والحقوق والعلوم والطب، وفي عام ١٩٣٥م أدمجت في الجامعة المصرية مدرسة الهندسة ومدرسة الزراعة ومدرسة التجارة العليا ومدرسة الطب البيطري، وحل أسم "كلية" محل مدرسة بالنسبة إليها جميعاً [٤٦].

ولما اشتد الإقبال على التعليم وأصبحت الجامعة لا تستوعب كل الطلاب المتقدمين إليها، قرر مجلس الجامعة إنشاء فرعين بالإسكندرية لكليتي الحقوق والآداب ليخفف الضغط على هاتين الكليتين، وقد صادق مجلس الوزراء على ذلك بجلسته المنعقدة في ١٦ أغسطس ١٩٣٨م.

وفي عام ١٩٤٠ أطلق على الجامعة المصرية أسم جامعة فؤاد الأول، ثم تم إنشاء فرع لكلية الهندسة بجانب فرعي كلية الآداب والحقوق بمدينة الإسكندرية، وبذلك أصبحت الفروع الثلاثة نواة لجامعة فاروق الأول، والتي تم إنشاؤها وتنظيمها بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٤٢م ونظراً للإقبال المتزايد لشباب الأمة على

التعليم الجامعي، فقد صدر القانون رقم ٩٣ لسنة ١٩٥٠م بإنشاء جامعة "إبراهيم باشا الكبير" بمدينة القاهرة وتتكون من كليات الطب والآداب والعلوم والهندسة والزراعة والتجارة والحقوق ومعهد التربية المستقل للبنين ومعهد التربية المستقل للبنات، إلا أنه من الملاحظ أن هذه الجامعة لم تنشأ كلها إنشاءً جيداً، وإنما كانت نواتها بعض الكليات والمعاهد العليا التي كانت قائمة لممارسة ألوان من التعليم العالي [٤٧].

ولما قامت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م رؤى تسمية الجامعات بأسماء ثابتة لا تزول بزوال الأفراد، وإنما ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوطن، فصدر القانون رقم ٤٦٧ لسنة ١٩٥٣ بتعديل أسم جامعة الملك فؤاد الأول إلى أسم "جامعة القاهرة"، كما عدل أسم جامعة الملك فاروق الأول إلى جامعة الإسكندرية، وصدر مرسوم في ١٩٥٤/٢/٢١ بتعديل أسم جامعة إبراهيم باشا إلى جامعة "هليوبوليس" ثم استقر الرأي في سبتمبر ١٩٥٤ على أن يكون أسمها عربياً مألوفاً للمواطنين، فسميت جامعة "عين شمس" [٤٨].

ثم توالى بعد ذلك إنشاء الجامعات في الأقاليم والقاهرة، كما صدر مرسوم بقانون رقم ١٥٦ لسنة ١٩٤٩م بإنشاء جامعة بمديرية أسيوط أطلق عليها أسم "جامعة محمد علي"، ولم يبدأ العمل بها إلا في أكتوبر ١٩٥٧م وأطلق عليها أسم جامعة أسيوط، وقد استتبع ذلك إنشاء جامعة المنصورة والزقازيق وحلوان والمنيا والمنوفية وقناة السويس [٤٩].

وفي أكتوبر من عام ١٩٧٢م صدر القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بتنظيم العمل في الجامعات المصرية، كما صدرت اللائحة التنفيذية لهذا القانون في ١٧ أغسطس ١٩٧٥م بقرار رئيس الجمهورية رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥، وكذلك التعديلات بقرار رئيس الجمهورية، والذي مازالت الجامعات المصرية تعمل في ضوئه حتى الآن [٥٠].

ب- الفلسفة والأهداف:

حدد قانون تنظيم الجامعات (١٩٧٩م) في مادته الأولى الوظائف الأساسية للجامعة في: أنها تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم

به كلياتها ومعاهدها في مجال خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً، متوخية في ذلك رقي الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة، ليساهم في بناء وتدعيم المجتمع، وصنع مستقبل الوطن وخدمة الإنسانية (٥١).

وعليه يتضح بصورة مجملة أن أبرز الوظائف التي يؤديها التعليم الجامعي، والتي تلاقي إجماعاً من المهتمين والمختصين بهذا النوع من التعليم، تنحصر في:التعليم أو التدريس لإعداد وتطوير الموارد البشرية، والقيام بالبحوث العملية وخدمة المجتمع.

وارتباطاً بما سبق، فإن الجامعة تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل فيما يلي (٥٢).

- نشر الثقافة في المجتمع ونقلها من جيل إلى جيل.
- الحفاظ على تراث الأمة الثقافي وتنميته وتطويره.
- سد حاجات المجتمع من الكفاءات المتخصصة في جميع فروع المعرفة.
- التخطيط والتنظيم لعمليات التطوير التي تسعى إليها الدولة.
- تطوير البحث العلمي.
- المساهمة في حل مشكلات المجتمع.

وعموماً فإن للتعليم المصري عامة، وللتعليم الجامعي والعالي خاصة أهدافاً إستراتيجية في القرن الحادي والعشرين تتمثل في (٥٣):

- بناء المواطن المصري المؤمن بالقيم الدينية، المعتز بثقافته الوطنية والعربية، والمدعم لدور وطنه القومي والمنفتح على ثقافات العالم في الدوائر القريبة منه أو البعيدة عنه، مع تقدير القيم الثقافية في الحضارة الإنسانية المعاصرة.
- تكوين الإنسان المصري المتوازن في تقديره لتاريخ أمته وإنجازاتها في الحضارة الإنسانية، وفهمه للمعوقات التي تعطل في الحاضر عملية التنمية والتقدم، وإدراكه لمتطلبات المستقبل والتخطيط للقيام بمسئولياته إزائها.
- تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة للإنسان المصري في جوانبه الجسمية والمعرفية والمهارية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية بما يجعله قادراً على

التوائم مع التغييرات المحلية والإقليمية والعالمية، مع كفاءة في العمل الجماعي والتعاوني، مدركاً لحقوقه ومقدراً لأدواره وواجباته.

- إعداد المواطن المصري ذو العقلية القادرة على مواجهة التغيرات السريعة محلياً وإقليمياً وعالمياً، والتصدي لما يحمله المستقبل من مفاجآت ومواقف جديدة قد يصعب التنبؤ بها.
- التأكيد على المرونة في منظومة التعليم المصري بما يمكنها من الاستجابة للحاجات المتنوعة للأفراد والبيئات والمجتمعات المحلية وتنمية القدرات والاستعدادات الفردية لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة والمتجددة.
- الوصول بالمتعلمين إلى مستوى الإتقان والجودة في عصر سريع التغير يتطلب مهارات متنامية ومعارف متدفقة، فالاكتفاء بالمستويات الدنيا للمعرفة أو المهارة هو أخطر معوقات التنمية في الحاضر والمستقبل.
- تنمية العقلية الناقدة الفاحصة التي تتضمن التصحيح الذاتي، وتصويب المسار وتقدير الرأي الآخر، واستثمار أفضل ما لديه، وهو ما يعني التحرر من التسليم بالرأي الواحد والتشيع له.
- تحرير الإنسان المصري من السلبية باعتبارها نتاج تراث أنتجته عصور من التخلف بما تتضمنه من تواكل واستسلام وضعف إرادة التغيير، وتحويله إلى مواطن أكثر إيجابية وفعالية ومشاركة.
- التأكيد على أن يصبح المتعلم قادراً على إنتاج المعرفة وما تتضمنه من ممارسة لعملياتها دون الاقتصار على دور المستهلك والمستخدم السلبي لها.
- التأكيد على مفهوم التعلم المعتمد على الذات، فالتعلم الذاتي أحد المبادئ الأساسية الموجهة للتعلم في المستقبل فضلاً عن أنه أحد المكونات الأساسية في ثقافتنا، بالإضافة إلى أنه القوة الدافعة لمزيد من التعلم والنمو.
- التأكيد على مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة، لأن ظروف العصر ومتطلبات المستقبل لا تقبل مفهوماً للتعلم والتعليم يقدم للإنسان مرة واحدة في مرحلة معينة من حياته، فالتعلم مدى الحياة هو أحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين، وفيه لابد من التعليم والتدريب المستمرين، وإعادة التدريب وتجديد التعلم طوال

حياة الإنسان، استجابة لحاجات المجتمع المتجددة، وظروف سوق العمل المتغيرة، ومقابلة التحديات التي يفرضها عالم سريع التغير.

ج- تنظيم التعليم الجامعي:

تتراوح مدة الدراسة في هذه المرحلة بين أربع سنوات وست سنوات، وتضم الجامعات والمعاهد الفنية التابعة لوزارة التعليم، وكذلك المعاهد الخاصة غير الحكومية التابعة لجمعيات وهيئات أو أشخاص. ويقبل بهذه المرحلة الطلاب الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة أو الطلاب الحاصلون على الثانوية الفنية بمجموع لا يقل عن ٦٥%. وتنقسم مرحلة التعليم الجامعي والعالي إلى [٥٤]:

١- **الجامعات:** تتضمن هذه المرحلة (١٣) جامعة منها (١١) جامعة تتبع المجلس الأعلى للجامعات بها ١٩٤ كلية ومعهد موزعة على جميع محافظات الجمهورية، وتضم ٤٦٩٣٥٨ طالباً وطالبة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢م وحوالي ٩٨٤٣٧ طالباً وطالبة بمرحلة الدراسات العليا. وتعتبر الجامعات الإحدى عشر السابقة بالإضافة إلى جامعة الأزهر جامعات حكومية، حيث يوجد حالياً ست جامعات خاصة، بالإضافة إلى الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وتقدم هذه الجامعات دراسات في الطب البشري والطب البيطري وطب الأسنان والصيدلة والهندسة والزراعة والقانون والتجارة والفنون والاقتصاد والعلوم السياسية والتربية.

٢- **المعاهد الفنية:** تتمثل في المعاهد الفنية خارج نطاق الجامعات وتخضع لإشراف وزارة التعليم، ويحصل فيها الطالب على دراسة لمدة عامين بعد حصوله على الثانوية العامة، ويبلغ عددها ٥٩ معهداً، منها ٣٢ معهداً فنياً تجارياً، ٢٤ معهداً فنياً صناعياً، ٨ معاهد صحية، ٣ معاهد خدمة اجتماعية، وبلغ عدد طلابها ١١٨ ألف طالب وطالبة في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢، كما توجد معاهد فنية صناعية نوعية مثل معاهد الإليكترونيات والبصريات والكيمياء الصناعية والمعاهد الفنية الفندقية.

٣- **المعاهد الخاصة:** تضم المعاهد الخاصة نوعين من المعاهد:

أ- **معاهد عليا:** مدة الدراسة بها أربع سنوات جامعية أو أكثر تمنح درجة البكالوريوس في التخصصات الآتية: الخدمة الاجتماعية، الدراسات التعاونية والإدارية، التعاون الزراعي، الإرشاد الزراعي، التكنولوجيا، السياحة والفنادق، الإدارة والسكرتارية التجارة، الإدارة والحاسب الآلي ونظم المعلومات.

ب- **معاهد متوسطة:** مدة الدراسة سنتين، وتمنح درجة الدبلوم المتوسط وفقاً للتخصصات العلمية التي تضمها هذه المعاهد.

وقد بلغ عدد المقيدين بالمعاهد العليا الخاصة ١٠٤١٧٨ طالباً وطالبة حتى العام الجامعي ١٩٩٣/٩٢م، أما المقيدين بالمعاهد الخاصة المتوسطة فقد بلغ ٣٣٠٧٩٤ طالباً وطالبة.

٤- **التعليم الجامعي المفتوح:** بدأ العمل بهذا النظام بمقتضى قرار المجلس الأعلى للجامعات في ديسمبر ١٩٨٩م بالموافقة على الأخذ بنظام التعليم المفتوح في الجامعات التي ترغب في إقامة هذا النوع من التعليم، بحيث تنشأ وحدات ذات طابع خاص تتمتع بالاستقلال المالي والإداري بناء على الجامعات المعينة كمراكز للتعليم المفتوح لتنفيذ البرامج التي تقوم بتنفيذها والتي تتمثل في:

- برامج تعليمية للحصول على درجة جامعية.
- برامج تعليمية لإعادة التأهيل حسب احتياجات المجتمع.
- التعليم المستمر للطلبة والعاملين الذين يرغبون في رفع مستوى ثقافتهم.

هذا بالإضافة إلى بعض البرامج التأهيلية والتي تتمثل في: تكنولوجيا الحاسب الآلي وتطبيقاته، تنمية مهارات لغة الاتصال بالإنجليزية، المحاسبة التطبيقية وبرنامج الإدارة التطبيقية.

أما عن التعليم في الأزهر، فقد قسم القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م بشأن إعادة تنظيم الأزهر وهيئاته إلى قسمين(٥٥):

الأول: المعاهد الأزهرية:

تمتد مرحلة التعليم الأزهري قبل الجامعي إلى ثلاثة عشر سنة، تبدأ من سن السادسة حتى التاسعة عشرة، حيث تزيد عن التعليم العام بسنتين.

ويحصل الطلاب في نهاية المرحلة على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الأزهرية وهي المؤهلة لدخول الجامعة الأزهرية.

ويدرس الطلاب في المعاهد الأزهرية نفس المقررات التي يدرسها طلاب التعليم العام بالإضافة إلى بعض مقررات العلوم العربية والدينية. كما توجد ثلاثة معاهد أزهرية خاصة هي: معهد البعوث الإسلامية، وهو معهد جامع يشمل تعليم ابتدائي وإعدادي وثانوي، ويلتحق به الطلاب من كل بقاع العالم الإسلامي، ومعهد للقراءات.

الثاني: التعليم الجامعي الأزهري:

إذ تضم جامعة الأزهر كليات دينية مثل: كلية الشريعة والقانون وأصول الدين وغيرها، وكليات نظرية وعلمية ومنها: الطب والصيدلة والتربية والعلوم والتجارة.

د- سياسة التعليم الجامعي:

في ضوء الفلسفة الجديدة للتعليم الجامعي باعتباره مطلباً قومياً للجماهير، وباعتبار أن التعليم متصل بالأمن القومي لمصر، في ضوء الفصل بين الشهادة الجامعية والتعيين في وظيفة معينة، فقد رسمت السياسة التعليمية الجديدة خطوطها الأساسية في التعليم الجامعي اعتماداً على المؤشرات التالية(٥٦):

١- زيادة فرص التعليم الجامعي والعالي.

٢- احتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات من المتخصصين.

٣- البيانات المتاحة حول العجز والفائض من خريجي الكليات المختلفة.

٤- الطاقة الاستيعابية للكليات الجامعية وآراء لجان قطاعات التعليم الجامعي لإعداد الطلاب المقترح قبولها بالكليات التي تدخل في نطاق كل لجنة.

٥- مقترحات النقابات المهنية.

٦- أعداد الناجحين في الثانوية العامة، ومستويات النجاح.

ونتيجة لذلك تميز الاتجاه العام للطلاب المقبولين بالجامعات بالتزايد منذ بداية عقد التسعينات وحتى الآن.

أما بالنسبة لجامعة الأزهر، والتي تعتبر امتداداً طبيعياً للأزهر الشريف أقدم المعاهد الإسلامية وأشهرها- والذي ظل لأكثر من ألف عام كعبة المسلمين الثقافية

في الشرق والغرب- فإنها تحكمها وتوجه سياستها التعليمية الخطوط والمبادئ الرئيسية التالية[٥٧]:

١- أن تكون الجامعة مفتوحة الأبواب للطلاب المسلمين الذين يطلبون العلم والمعرفة المتخصصة في دراسة الدين الإسلامي دراسة متعمقة واعية.

٢- تعمل الجامعة على تحقيق نوع من الوحدة الفكرية بين أبناء العالم الإسلامي وتماسكهم وتنمية انتمائهم للإسلام.

٣- أن تعنى في مناهجها وبرامجها بكل ما يقوي الروح وينمي الشعور القومي، وبذلك تؤدي الرسالة العظيمة التي تكفل بها الأزهر دائماً على امتداد التاريخ، بما يحفظ لمصر دورها القيادي والريادي بين المسلمين.

٤- أن تخرج لمصر والعالم العربي والإسلامي علماء ودعاة متخصصين وذوي ثقافة دينية إسلامية ليكونوا مؤهلين لخدمة المجتمع قادرين على اقتحام العمل في شتى مجالاته.

٥- أن توفر للأجيال القادمة ما تحتاج إليه من القيادات العلمية الرائدة وتهيئ للمستقبل كل ما يتطلبه من ذوي الكفاءات العليا والتخصصات الجديدة في كل لون من ألوان العلم والمعرفة.

٦- متابعة النشاط العلمي والاستفادة به وتطويره، وذلك بتوثيق الصلة بينها وبين جامعات العالم وإيفاد أساتذتها بصفة دورية للإطلاع على أحدث المستجدات والمبتكرات والتطورات في شتى ميادين العلم والمعرفة ومجالات البحث العلمي.

هـ- إدارة التعليم الجامعي وتمويله:

أما عن إدارة التعليم الجامعي في مصر، فإنها تتمثل في المجالس التالية[٥٨]:

١- **المجلس الأعلى للجامعات:** ويتولى هذا المجلس مهمة التخطيط ورسم السياسة العامة للتعليم الجامعي والبحث العلمي، وينسق بين نظم الدراسة والامتحانات والدرجات العلمية، وينظم قبول الطلاب بالجامعات ويحدد أعدادهم بالإضافة إلى مجموعة أخرى من المهام حددها القانون رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢، ويعتبر وزير التعليم الرئيس الأعلى للجامعات.

٢- **مجالس الجامعات:** ويلي المجلس الأعلى للجامعات في البناء التنظيمي الخاص بالجامعات مجالس الجامعات ذاتها، ويتألف مجلس الجامعة من رئيس الجامعة (رئيساً) ونواب رئيس الجامعة، وعمداء الكليات، بالإضافة إلى أعضاء من خارج الجامعة من ذوي الخبرة في شئون التعليم الجامعي والشئون العامة، ويختص مجلس الجامعة بمسائل التخطيط والتنظيم والمتابعة في نطاق الجامعة إلى جانب بعض المسائل التنفيذية مثل تعيين أعضاء هيئة التدريس وتحديد مواعيد بدء الدراسة، ومنح الدرجات والشهادات العلمية والدبلومات، إلى غير ذلك من الأمور الخاصة بالجامعة.

٣- **مجالس الكليات:** يلي مجلس الجامعة في البناء التنظيمي الخاص بكل جامعة مجالس الكليات التي تتألف من عميد الكلية (رئيساً)، ووكلاء الكلية ورؤساء الأقسام وبعض الأساتذة والأساتذة المساعدين، ويختص مجل الكلية بمسائل خاصة مثل التخطيط والتنسيق والتنظيم والمتابعة في نطاق الكلية، وبمسائل تنفيذية مثل تحويل الطلاب ونقلهم من كلية إلى أخرى، تحديد مواعيد الامتحانات ووضع الجدول وتشكيل اللجان الامتحانية، الترشيح للبعثات والمنح والاجازات الدراسية، وتسجيل رسائل الماجستير والدكتوراه وتعيين لجان الحكم على هذه الرسائل، بالإضافة إلى مسائل أخرى متفرقة نص عليها قانون الجامعات.

٤- **مجالس الأقسام:** وتأتي مجالس الأقسام في نهاية البناء التنظيمي، حيث يتألف مجلس القسم من جميع الأساتذة بالقسم والأساتذة المساعدين وبعض المدرسين، ويختص هذا المجلس بالنظر في جميع الأعمال العلمية والدراسية والإدارية والمالية المتعلقة بالقسم مثل: تحديد المقررات الدراسية التي يقوم القسم بتدريسها وتحديد محتواها العلمي، وضع خطة للبحوث وتوزيع الإشراف عليها، متابعة تنفيذ السياسة العامة للتعليم والبحوث في القسم.

كما توجد بعض المجالس واللجان التي حدد القانون المهام والمسئوليات التي تقوم بها مثل:

- **مجلس شئون التعليم والطلاب:** ويشكل هذا المجلس برئاسة نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب، وعضوية وكلاء الكليات والمعاهد التابعة للجامعة، وعدد من الأعضاء من ذوي الخبرة في الشئون الجامعية والشئون العامة، ويختص بشئون الدراسة والطلاب في مرحلة البكالوريوس أو الليسانس.
- **مجلس الدراسات العليا والبحوث:** يشكل هذا المجلس برئاسة نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث وعدد من الأعضاء من ذوي الخبرة في مواقع الإنتاج والخدمات، ويختص المجلس بالمسائل الخاصة بالدراسات العليا والبحوث بكليات الجامعة.

وتجدر الإشارة إلى أنه توجد مجالس مناظرة لهذه المجالس بكل كلية من كليات الجامعة، كما يوجد جهاز متكامل يرأسه أمين الجامعة، يتولى الأعمال الإدارية والمالية في الجامعة، وكذلك تنفيذ قرارات هذه المجالس واللجان في ضوء القوانين واللوائح التي تنظم العمل بالجامعة، ويعاونه على مستوى الكليات مراقب عام.

- **المؤتمر العلمي للكلية:** يشكل برئاسة عميد الكلية وعضوية جميع أعضاء هيئة التدريس وممثلين عن المدرسين المساعدين والمعيدين وممثلين عن الطلاب المتفوقين في الدراسة بالكلية، ويختص المؤتمر بتدارس ومناقشة كافة شئون التعليم والبحث العلمي في الكلية، وتقييم النظم المقررة في شأنها ومراجعتها وتجديدها بما يحقق التقدم العلمي والتعليمي ومطالب المجتمع.
- **المؤتمر العلمي للقسم:** يشكل من رئيس مجلس القسم وعضوية جميع أعضاء هيئة التدريس وممثلين عن المدرسين المساعدين والمعيدين في القسم، وممثلين عن الطلاب المتفوقين في الدراسة، ويختص بتدارس ومناقشة كافة الشئون الخاصة بالتعليم والبحث العلمي في القسم.

أما عن **تمويل التعليم الجامعي والعالي** في مصر فإنه يمكن القول بأنه يوجد مصدران لتمويل التعليم عامة، وتمويل التعليم الجامعي والعالي خاصة هما[٥٩]:
الأول: يتمثل في الدولة، حيث أنها تكفل مجانية التعليم في جميع مراحله، وفي

جميع مؤسساته. فالدولة تتحمل عبء تمويل التعليم بدءا من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وحتى نهاية التعليم الجامعي والعالي، وذلك في ضوء ما تخصصه الدولة من اعتمادات لوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي. **الثاني:** فيتمثل في القطاع الخاص الذي يشارك في تحمل أعباء التعليم.

هذا بالإضافة إلى بعض المساعدات التي تقدمها المؤسسات الدولية في إطار التعاون الدولي، مثل المساعدات المقدمة من الوكالة الأمريكية للتنمية الوطنية، وكذلك مساهمات كل من المملكة المتحدة وفرنسا في تمويل بعض مشروعات تطوير التعليم، والقروض المقدمة من البنك الدولي والبنك الإفريقي لتمويل أكثر من كلية لإعداد معلمي التعليم الفني.

وتجدر الإشارة إلى أن الدولة تحدد اعتمادات أخرى تدرج في موازنة بعض الوزارات مثل وزارة الصحة والصناعة والقوى العاملة وغيرها للقيام ببعض عمليات تدريبية وتعليمية، ولكنها تدخل ضمن الميزانية المخصصة للتعليم. وإذا تتبعنا ميزانية التعليم الجامعي منذ قيام الثورة وحتى التسعينات نجد أن هناك زيادة مستمرة في ميزانيته، فقد زادت الميزانية المخصصة للجامعات من ١٠٢,٩١٤٥٣٠ جنيه عام ١٩٩١/٩٠م إلى ١٨٠,٥٩٢٨٣٠٠ جنيه عام ١٩٩٣/٩٢، أما ميزانية التعليم العالي فقد كانت ٩٥,٩٩١١٠٠ جنيه عام ١٩٩١/٩٠م، ارتفعت إلى ١٧٧,٣١٢٨٠٠ جنيه عام ١٩٩٣/٩٢م بزيادة قدرها ٨١,٣٢١٧٠٠ جنيه [٦٠].

والجدول التالي يوضح توزيع ميزانية التعليم بين التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي والعالي[٦١].

جدول يوضح
ميزانية التعليم من عام ١٩٨٨/٨٧ حتى عام ١٩٩٣/٩٢م

البيان	١٩٨٨/٨٧	١٩٨٩/٨٨	١٩٩٠/٨٩	١٩٩١/٩٠	١٩٩٣/٩٢
وزارة التربية والتعليم	١,٣٢٥,٩	١,٦١٣,٨	١,٧٩٥,٣	٢,٢٤٠,٨	٣,٥٢٤,٠
الجامعات	٦٦٩,٧	٨١٧,٩	٩٤٨,٤	١,٢٠٩,١	١,٨٠٥,٩
التعليم العالي	٥٦,٦	٧٥,٠	٨٢,٧	٩٥,٩	١٧٧,٣
إجمالي موازنات التعليم	٢,٠٥٢,٣	٢,٥٦٠,٧	٢,٨٢١,٤	٣,٥٤٥,٩	٥,٥٠٧,٢
جملة الموازنة العامة للدولة	٢٣,٠٥٨,٠	٣٢,٦٥٦,٢	٢٧,١٩٥,٠	٣٧,٩١٨,٠	٥٧,٨٨٦,٠
النسبة المئوية	%٩,٨	%١٠,٦	%١٠,٣	%٩,٤	%٩,٥

وإذا تتبعنا النسبة المئوية للإنفاق على التعليم الحكومي في مصر كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي، نجد أنها شهدت تذبذباً كما هو واضح من الجدول التالي(٦٢):

جدول يوضح

الإنفاق على التعليم الحكومي في مصر كنسبة مئوية من الناتج القومي الإجمالي

السنة	٧٠	٧٥	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	متوسط الفترة من ٩٩/٨٨
النسبة المئوية	%٤,٨	%٥	%٥	%٥,٣	%٥.٥	%٥,٨	%٦

وفي السنة المالية ١٩٩٣- ١٩٩٤م بلغ حجم الإنفاق على الجامعات التابعة للمجلس الأعلى لجامعات ما يقرب من ١,٨ مليار جنيه، يضاف إلى ذلك ميزانية الأزهر وهي ٢٤٨ مليون جنيه، فيكون إجمالي الإنفاق العام على التعليم الجامعي قرابة ٢,١ مليار جنيه. ولما كان الناتج المحلي الإجمالي في تلك السنة حوالي ١٤٠ مليار جنيه فإن هذا الإنفاق يمثل ١,٥% من الناتج المحلي الإجمالي، وهي نسبة تقارب السائد في الدول الصناعية. ولابد من التنويه هنا إلى القفزة الحقيقية في اعتمادات التعليم بين السنة المالية التي اعتمدنا عليها، والسنة السابقة لها مباشرة من ١,٢ مليار إلى ١,٨ مليار، كما ارتفعت ميزانية جامعة الأزهر من ١٩٢ مليون جنيه إلى ٢٤٨ مليون، ومن المعروف أن التعليم بكل مراحله يتمتع في السنوات الأخيرة بأولوية عالية نرجو الحفاظ عليها(٦٣).

و- البرامج والمقررات الدراسية:

اهتمت الجامعات المصرية بتحديث برامجها ومقرراتها الدراسية تمشيا مع التطورات العالمية واستجابة لمتطلبات سوق العمل، فقد تم إنشاء دراسات في الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس والليسانس) باللغات الأجنبية في كليات التجارة والحقوق والاقتصاد والعلوم السياسية والتربية، وأدخلت العديد من التخصصات الجديدة مثل الهندسة والتكنولوجيا الحيوية، والهندسة الوراثية وعلوم

الفضاء والحاسب الآلي كما يدرس جميع الطلاب بالجامعات المصرية اللغة الإنجليزية والحاسب الآلي.

ز- نظم تقويم الطلاب:

تعتمد عملية تقويم الطلاب بالجامعات والمعاهد العليا في مجملها على الأساليب التقليدية، فالامتحانات هي الأسلوب الأساسي السائد في التقويم، حيث تستخدم الاختبارات التحريرية المقالية، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الشفوية إلا في شعب اللغات(٦٤).

وقد أشارت إحدى الدراسات بشيء من التفاؤل إلى أن نظام التقويم يشمل جميع نواحي أداء الطلاب، فهناك اختبارات تحريرية وأخرى شفوية، وكذلك درجات لأعمل السنة، ويكلف الطلاب في بعض الأحيان بكتابة مقالات مختصرة عن إحدى الموضوعات التي يدرسونها، وتتعدد أنواع الاختبارات المستخدمة، فهناك اختبارات المقال التقليدية التي تقيس قدرة الطلاب على الكتابة المتصلة، والاختبارات الموضوعية والتي من أبرز عيوبها أن الشيء الموضوعي الوحيد فيها يتمثل في طريقة التصحيح، أما إعداد الاختبارات الموضوعية والإجابة عليها فأمور شخصية بالضرورة، كذلك هناك الاختبارات الشفوية أثناء العام الدراسي وفي آخره. كذلك يستعان بالتقارير والأبحاث كأداة للتقويم في بعض المقررات، وعلى نطاق ضيق. ويقول أحد أعضاء هيئة التدريس: أن علمية تقويم الطلاب تعتمد اعتماداً كلياً على امتحان نهاية العام، وإهمال التقويم المستمر أثناء العام الدراسي، واستخدام الامتحانات التحريرية في صورة أسئلة المقال، وندرة الاستعانة باختبارات الذكاء والاختبارات الموضوعية كوسيلة للتقويم بالكليات، كذلك عبر الطلاب عن رأيهم في الامتحانات بأنها لا تغطي أجزاء المنهج المختلفة، ولكنها غالباً ما تعطي جزءاً محدوداً من المقرر، وهذا يعني أن نجاح الطالب ورسوبه يعتمدان إلى حد كبير على الصدفة والحظ، والواجب أن تكون الامتحانات مقياساً لتحصيل الطالب وتهدف إلى تشخيص نواحي الضعف لعلاجها مستقبلا(٦٥).

إن تقويم التقديم العلمي للطلاب ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، ورغم تنوع أساليب تقويم التقدم العلمي للطلاب، كما أسلفنا من قبل، إلا أن سوء

استخدام أساليب التقويم قد أدى إلى هبوط مستوى التعليم الجامعي، وقد تبين من استجابة بعض أعضاء هيئة التدريس أن نسبة ٨٩,٤٣% من أفراد العينة أكدت على أن الامتحانات الجامعية تعتمد على الحفظ والاستظهار، ٧٤,٨% أكدت على أن مفهوم التقويم يقتصر على امتحانات آخر العام، ٨١,٣% أكدت على عدم استمرارية التقويم على مدار العام الجامعي(٦٦).

ومن الملاحظ أيضاً على عملية تقويم الطلاب بالجامعات، أنه بالنسبة للمقررات ذات الطبيعة العملية فإنها تستخدم الامتحانات العملية بجانب الامتحانات التحريرية، أما بالنسبة للأساليب الأخرى في التقويم مثل التقارير والأبحاث فإنها لا تستخدم إلا في نطاق ضيق، كذلك فإن الطالب لا يخضع أثناء المناقشة للملاحظة لتقرير مدى إسهامه في المناقشات ونسبة حضوره، حيث لا يكون لذلك أي وزن في تقرير الدرجة النهائية، إذ تخصص معظم الدرجة الامتحان النهائي لكل مقرر(٦٧).

إن ذلك الخلل في نظم تقويم الطلاب بالجامعات، قد دفع إحدى الدراسات إلى التوصية بضرورة "تطوير أساليب التقويم لتتواءم مع التطوير المطلوب في نظم التدريس ونقل المعرفة، لتلافي الأخطاء في منهجية قياس الامتحانات لمستوى معرفة الطالب وقدرته على حفظ المعلومات وترديدها، وأن تكون الامتحانات في صيغتها الجديدة صالحة لقياس القدرات والمهارات، ومدى المعرفة المكتسبة مع التوسع في الاطلاع على المراجع، وأن الحقيقة يمكن التوصل إليها من عدة طرق لكي تتاح الفرصة للعقول أن تنطلق، وأن تحلل وتستنبط، فتشجع التميز وتكافئ التفرد والموهبة(٦٨).

ح- إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات:

تشير الدراسات إلى أنه يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس من الصفوة المتفوقة من خريجي الجامعات في مرحلة الليسانس أو البكالوريوس ورعايتهم علمياً، ثم تعيين المتميزين منهم بعد حصولهم على درجة الماجستير في وظائف مدرسين مساعدين، ثم يعين من يحصل منهم على درجة الدكتوراه في وظائف مدرسين، كما يرى البعض ضرورة إعداد عضو هيئة التدريس بالجامعة إعداداً تربوياً للعلمية التعليمية دون الاكتفاء بإعداده علمياً في مادته، وعدم تركه للتجربة والخطأ، وأن

يحيط بمتطلبات المحاضرة الناجحة وأساليب إدارة الحوار والمناقشات بالجامعة، مع تدريبه على الاستفادة من الوسائل السمعية والبصرية والتعرف على النظم المختلفة للامتحانات والاختبارات، حتى يمكن أن تحقق العلمية التعليمية أهدافها المرجوة[٦٩].

يعين رئيس الجامعة بموجب القرار والوزاري رقم (١٤١ لسنة ١٩٧٧م) أعضاء هيئة التدريس بناء على طلب مجلس الجامعة بعد أخذ رأي مجلس الكلية أو المعهد ومجلس القسم المختص، ويكون التعيين من تاريخ موافقة مجلس الجامعة. ويكون التعيين في وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين في ذات الكلية دون إعلان [٧٠].

وتقوم كل جامعة بتكليف جهة أو تشكيل لجنة للقيام بالتخطيط والإشراف على برامج الإعداد والتدريب والتنمية المهنية، ففي جامعة القاهرة مثلاً توجد شعبة متخصصة باسم "شعبة إعداد المعلم الجامعي"، تتبع عمادة معهد الدراسات والبحوث التربوية تقوم بالتخطيط لدورة المراد إقامتها لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والإشراف على تنفيذها، كما يشترك في الإشراف على مجموعات.العمل أثناء الدورة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المكلفين من الشعبة بذلك. وفي جامعة عين شمس قسم متخصص في إدارة الجامعة باسم قسم تدريب المدرسين المساعدين والمعيدين، وهذا القسم تتبعه عدة لجان تتوزع عليها مسئولية الإشراف والإدارة والتنفيذ. كذلك تم إنشاء مركز متخصص بتطوير التعليم الجامعي، ويسمى "مركز تطوير التعليم الجامعي" وذلك في كلية التربية عام ١٩٩١م وجعل من مهامه المتعددة [٧١]:

- تطوير طرق التدريس لإثراء العملية التعليمية.
- التدريب على استخدام الوسائل التعليمية.
- التدريب على بناء أدوات التقويم.
- إعداد وتنفيذ الدورات التدريبية للمدرسين والمعيدين.
- عقد دورات تدريبية لمن يرغب من الجامعات والهيئات المختلفة.

ومن الأساليب التي يتم استخدامها في برامج الإعداد والتدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات: المحاضرات والمناقشات التي تتم بين

المشرف وبين مجموعات المتدربين، والواجبات التي يكلف به المشاركون والتي تتمثل في تكليفهم بكتابة تقارير عن عمل المجموعة وأسماء المشاركين فيها أو تخطيط لدرس يومي مصغر أو التخطيط لوحدة دراسية... الخ (٧٢).

وانسجاماً مع الاتجاهات العالمية والمحلية المعاصرة، بضرورة الاهتمام بالإعداد التربوي والمهني للمعلم الجامعي، والتزاماً بما جاء في قانون تنظيم الجامعات المصرية، قامت جامعة الزقازيق- شأنها في ذلك شأن كافة الجامعات المصرية- بإصدار تشريع يقضي بإلزام المعيد والمدرس المساعد بحضور واجتياز دورة تدريبية لإعداد المعلم الجامعي قبل تعيينه في وظيفة مدرس، حتى يصبح أكثر كفاءة وفعالية في أداء مهامه، ولقد بدأت أول دورة لإعداد المعلم الجامعي في ١٩٧٧/١/٢٩م، ثم توقف العمل فيها عام ١٩٧٩م لتستأنف مرة أخرى في عام ١٩٨٣م، واستمرت في الانعقاد لعدد يتراوح بين ٢-٥ مرات سنوياً، وقد بلغ عدد دوراتها حتى منتصف عقد التسعينات اثنتان وخمسون دورة، وعدد المتخرجين منها (٢٢٤٥) دارس ودارسة(٧٣).

ويلاحظ أنه رغم محاولات التطوير الراهنة للتعليم الجامعي المصري توجد العديد من المشكلات الرئيسية التي تعوقه عن تحقيق أهدافه وتتمثل هذه المشكلات فيما يلي:

١- تدني معدلات قبول الطلاب بالجامعات بمقارنته بالدول المتقدمة رغم الاهتمام الكبير بالتوسع في إنشاء الجامعات الحكومية والخاصة ومحاولة زيادة نسبة الاستيعاب عاما بعد عام باعتباره مطلباً أساسياً ومطمحاً اجتماعياً للأسرة المصرية.

٢- وجود فائض من الخريجين في مجالات لا تستوعبها سوق العمل نتيجة قلة الدراسات الدقيقة والمستمرة لحاجات المجتمع المتغيرة من التخصصات الجامعية المختلفة.

٣- نقص الميزانيات المخصصة للإنفاق علي البحث العلمي وتكنولوجيا المعلومات.

٤- اختلال توزيع الوحدات ذات الطابع الخاص علي الجامعات واعتمادهـا علـي العمل الفردي وضعف مصادر تحويلها.
٥- تدني كفاءة وجودة التعليم الجامعي.
٦- عدم وجود خطة قومية لأولويات البحث العلمي بالجامعات والقضايا التي تسهم في تشكيل المستقبل.
٧- ضعف الرابطة بين التعليم الجامعي وعالم العمل ومتطلباته.
٨- اتباع طرق تدريس تقليدية مما أدي إلي تدني فعالية مشـاركة الطـلاب فـي الأنشطة التعليمية.
٩- نقص البرامج والمقررات الدراسـية الملائمـة لمقتضيـات العصـر الجديـد ومتطلبات سوق العمل.
١٠- وجود فجوة بين السياسات القومية للتوسع في التعليـم الجـامعي وسياسـات الخصخصة والانفتاح الاقتصادي أدت إلي تدنـي كفـاءة مخرجـات التعليـم الجامعي.

وفي ضوء ما سبق يمكن الاستفادة من خبرات الجامعات الإنجليزية واليابانيـة في التغلب علي المشكلات الرئيسية التي تعوقه عن تحقيق أهدافه وتطويره بما يرفع من كفاءته وجودته وتحسين مخرجاته التعليمية بشكل يساعده علي التفوق والمنافسة في العالم الخارجي وتتمثل فيما يلي:

١- التوسع في الفرص التعليمية لتلحق مصر بمعدلات القبول العالمية عن طريق:
- تنويع فرص المسارات التعليمية.
- التحول إلي مجتمع التعليم المستمر المبني علي منظور بعيد المدى.
- مساهمة القطاع الخاص في التوسع في مؤسسات التعليم الجامعي.

٢- الاهتمام بإحداث توازن بين أعداد الطلاب المقبولين بالجامعـات واحتياجـات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوي العاملة المدربة.
٣- وضع أسس لانتقاء الطلاب الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي عن طريـق إيجاد اختبارات قبول متنوعة مثل الاختبارات المقالية، واختبارات المـهارات العملية والمقابلات وغيرها.

٤- الاعتماد علي التخطي السليم القائم علي الدراسات الدقيقة للواقع السكاني والاقتصادي والاجتماعي والأهداف المستقبلية للمجتمع وفلسفته الاجتماعية عند تقدير أعداد الملتحقين بالتعليم الجامعي.

٥- تنويع نظم الدراسة بالجامعات لتتاح فرص الدراسة الجامعية أمام الطلاب المتفرغين وغير المتفرغين تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

٦- الاهتمام بالتوسع في الدراسات الأكاديمية متداخلة التخصصات في إطار السياسة والاقتصاد وعلم النفس والفيزياء والعلوم الطبية والطبيعية وغيرها.

٧- إضفاء البعد الدولي علي برامج العلوم والتكنولوجيا والفنون وغيرها بالجامعات.

٨- تبني الجامعات فلسفة الجودة الشاملة الجودة الشاملة، وتعميق مبدأ المساءلة والمحاسبية والتقويم الذاتي بالجامعات بالإضافة إلي وضع مستويات

٩- تحقيق التنافس بين الجامعات والكليات علي أساس الخدمة المقدمة للطلاب في ضوء احتياجات سوق العمل.

١٠- إدخال البرامج والتدريبات المهنية والتطبيقية ضمن متطلبات التخرج.

١١- استخدام الوسائط المتعددة والحاسبات في الأنشطة التعليمية والبحثية بالجامعات، وتزويد المكتبات والمعامل بالإنترنت والحاسبات وغيرها.

١٢- التوسع في الجامعات الخاصة مع الحرص علي تماثل كفاءة هذه الجامعات بالجامعات الحكومية القومية.

١٣- اتجاه الجامعات المصرية نحو العالمية من خلال الاهتمام المتزايد بتدريس اللغات الأجنبية وجعلها متطلباً أساسيا بالجامعات وتوظيفها في الدراسات البيئية، وإضفاء البعد الدولي علي البرامج والمقررات الدراسية لتنمية التفاهم والسلام علي الصعيد الدولي والاهتمام بعلوم المستقبل مثل علوم الحاسبات والعلوم التطبيقية والتكنولوجية.

رابعاً: المراجع والهوامش:

١- جوزيف نسيم يوسف، نشأة الجامعات في العصور الوسطي، الإسكندرية: منشـــأة المعـــارف ١٩٧١، ص ص ١٢١-١٣٣.
٢- المرجع السابق، ص ص ١٤٣-١٤٦.
٣- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، القاهرة: عـــالم الكتـــب، ١٩٨١، ص ص ٣٤٢-٣٤٣.
٤- سعاد بسيوني عبد النبي وآخرون، تطوير التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرات بعـض الدول المتقدمة، مؤتمر التعليم الجامعي، ١٩٩٨، ومحسن أحمد الخضيري، الإدارة في دول النمو الأسيوية، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع، ١٩٩٦، ص ٣. وسعاد بسيوني عبد النبي، بحوث ودراسات في نظم التعليم، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠١ ص ص ٩٢-٩٣.
٥- تم استخلاص هذه الاتجاهات من الدراسات التالية:
- سعاد بسيوني عبد النبي، التوسع في الفرص التعليمية وجودة التعليم الجـــامعي فـــي مصـــر واليابان.
- سعاد بسيوني عبد النبي وآخرون، تطوير التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرات بعـض الدول المتقدمة، مرجع سابق.
- سليمان عبد ربه وعزة أحمد الحسيني، الجامعة الافتراضية تصور مقترح للتعليم الجـــامعي عن بعد في الوطن العربي على ضوء بعض التجارب الأجنبية، مؤتمـــر التعليـــم الجـــامعي العربي عن بعد (رؤية مستقبلية) مركز تطوير التعليم الجامعي ٢٠٠٢.
- سعاد بسيوني عبد النبي، بحوث ودراسات في نظم التعليم، القاهرة: مكتبة زهراء الشـــرق، ٢٠٠١.
٦- أحمد إسماعيل حجي، التربية المقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٢٩٤.
٧- المرجع السابق، ص ٢٩٤-٢٩٥.
٨- المرجع السابق، ص ٢٩٥.
٩- المرجع السابق، ص ٢٩٦.
١٠- راجع في هذا الصدد:
- بيومي محمد ضحاوي، التربية المقارنة بين النظرية والتطبيق، الجزء الثاني، كلية التربيـــة بالإسماعيلية، ١٩٨٧، ص ١٤٤-١٤٦.
- محمود صالح خالد، دراسة مقارنة لنظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فـــي كـــل مـــن جمهورية مصر العربية وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة دكتوراه غير منشـورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٣، ص ٧٨.
١١- المرجع السابق، ص ٧٨-٧٩.
١٢- سعد الدين إبراهيم وآخرون، مستقبل التعليم وتجارب تطوير التعليم، الطبعة الأولى، منتـدى الفكر العربي، عمان، ١٩٨٩م، ص ١٢٢، ١٢٣.

١٣- عبد الله بشير، نظم التعليم العالي والجامعي "عرض مقارن مع دراسة ميدانية"، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ١٩٩٣، ص ٩١.
١٤- شاكر محمد فتحي وآخرون، التربية المقارنة، الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر، القاهرة: بيت الحكم للإعلام والنشر، ١٩٩٦. ص١٣٣.
١٥- محمد منيرمرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي وأساليب تدريسه، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٢، ص ٢٣٨.
١٦- أحمد إسماعيل حجي، التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٤٩٦،٤٩٧.
١٧- المرجع السابق، ص ٤٩٧ - ٤٩٨.
١٨- محمود صالح خالد، مرجع سابق، ص ٧٩-٨٠.
١٩- المرجع السابق، ص ٨١.
20- liverpool university, subjects and courses, liverpool, 2003.
٢١- راجع في هذا الصدد
- University of Durham, (School of Education), P&t Experience courcses for students from Britair and oversea Unrversity of Durham press, Durham (Without date), P.g.
- University of Oxford (Department of Educational studies), Research Degree in Educational studies, Edited by R. A. Pring and D. G. Phillips, University of Oxford, 1993, P.8.
- محمد طه حنفي، نظم تقويم الطلاب بكليات التربية: دراسة مقارنة بين مصر وإنجلترا، رسالة دكتوراه غير منشورة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٤، ص ٦٩- ٧٠.
- University of Bristol, Department of Education, and Science, Further Education in Faculty of Education, a Report by H. M. Inspectorate, Honey Pot Lane, Middles Sex, 1989, P.6.
- University of Bristol, Op. Cit, P. 10.
- Howard Tanner and Sonia Jones, Developing Metacognitive Skills in Faculty of Education's Students, Swansea University Press, Swansea (Wales), 1993, P.11.
٢٢- محمود صالح خالد، مرجع سابق، ص ٨٢، ٨٤.
٢٣- محمد بشير حداد، مرجع سابق، ص ٧٦.
٢٤- المرجع السابق، ص ٨٩-٩٠.
٢٥- أحمد إسماعيل حجي، التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٣٢٨.
٢٦- المرجع السابق، ص ٣٢٨، ٣٢٩.
٢٧- المرجع السابق، ص ٣٢٩.

٢٨- المرجع السابق، ص ٣٣٢.
٢٩- راجع في هذا الصدد:-
- **محمد عبد القادر حاتم، التعليم في اليابان: المحور الأساسي للنهضة اليابانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٧، ص ١٥٥.**
- **عبد الرحمن أحمد الأحمد وحسن جميل طه، التعليم في اليابان: تطوره التاريخي ونظامه** الحالي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٣م، ص ٤٩-٥١.
٣٠- أحمد إسماعيل حجي، التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٣٣٣.
٣١- محمد عبد القادر حاتم، مرجع سابق، ص ١١٥.
٣٢- المرجع السابق، ص ١١٥.
٣٣- أحمد إسماعيل حجي، التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٣٣٤-٣٣٥.
٣٤- سلمان الداوود الصباح، زهير منصور المزيدي، الجامعات المفتوحة في العالم. الكويت.. وفي دول مجلس التعاون الخليج العربية، مؤسسة الكويت للتقديم العلمي، الكويت، ١٩٨٨، ص ٨٨.
٣٥- محمد عبد القادر حاتم، مرجع سابق، ص ١٠٧- ١٠٩.
٣٦- المرجع السابق، ص ١٠٩.
٣٧- سعد الدين إبراهيم وآخرون، مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، الطبعة الأولى، منتدى الفكر العربي، عمان، ١٩٨٩م، ص ١٧١، ١٧٢.
٣٨- محمد عبد القادر حاتم، مرجع سابق، ص ٢٣١- ٢٣٢.
٣٩- المرجع السابق، ص ١٥٥.
٤٠- محمد محمد سكران، دور التعليم في التقدم التكنولوجي والصناعي في المجتمع الياباني، مع إشارة خاصة لدور التعليم العالي في هذا المجال: دراسة تحليلية مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩١م، ص ٦٣، ٦٤.
٤١- راجع في هذا الصدد:-
- محمد عبد القادر حاتم، مرجع سابق، ١١٦.
- عبد الرحمن أحمد الأحمد وحسن جميل طه، مرجع سابق، ص ٣٩-٥١.

42- Robert cowen, The Evaluation of Higher Education systems , London, kogan page, 1996. Pp. 110-111.

٤٣- راجع في هذا الصدد ما يلي:
- عبد الأمير رحمه العبود "اليابان- تجربة التطور- الواقع الراهن- العلاقات مع الخليج العربي"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، السنة الثانية عشرة، العدد الثامن والأربعون، مركز دراسات الخليج العربي، ١٩٨٥، ص ٢٣٩.
- أحمد إسماعيل حجي، التربية المقارنة، مرجع سابق، ص ٣٣٧.

44- www.Mejiro,a.c.jp./japanese/international content a/members.html.
٤٥- محمود صالح خالد، مرجع سابق.
٤٦- راجع في هذا الصدد:
- محمود صالح خالد، المرجع السابق.
- فايز مراد مينا، التعليم العالي في مصر: التطور وبدائل المستقبل، أوراق مصر ٢٠٢٠، العدد (٥)، يناير ٢٠٠١م، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١م، ص ١٧-٢٠.
- جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، تطوير التعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، بحث من إعداد قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، سبتمبر ١٩٩٨م، ص ١٢٠-١٢٣.
٤٧- محمود صالح خالد، مرجع سابق، ص١٥٢.
٤٨- المرجع السابق، ١٥٢، ١٥٣.
٤٩- المرجع السابق، ص ١٥٣.
٥٠- لمياء محمد أحمد السيد، تخطيط سياسات التعليم العالي في مصر في ضوء متغيرات الاقتصاد الحر، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م.
٥١- أحمد الرفاعي بهجت العزيزي، الإعداد التربوي للمعلم الجامعي: واقعه وسبل تطويره- دراسة تطبيقية على جامعة الزقازيق، التربية والتنمية، السنة الرابعة، العدد (١٠)، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، القاهرة، ١٩٩٦م، ص ١٣٨.
٥٢- المرجع السابق، ص ١٣٩.
٥٣- الأهرام الاقتصادي، النظام الجديد للتعليم: ضربة مبارك الجديدة للعبور إلى المستقبل، العدد ١٥٠٦، مطابع جريدة الأهرام، القاهرة، ١٧ نوفمبر ١٩٩٧م، ص ٩.
٥٤- راجع في هذا الصدد:
- وزارة التعليم، مشروع مبارك القومي- إنجازات التعليم في ٤ أعوام، مطابع وزارة التعليم، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٥م.
- وزارة التعليم، مشروع مبارك القومي- إنجازات التعليم في ٣ أعوام، مطابع وزارة التعليم، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٤م.
- وزارة التعليم، مشروع مبارك القومي- إنجازات التعليم في عامين، مطابع وزارة التعليم، القاهرة، أكتوبر ١٩٩٣م.
٥٥- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، تطور التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩٢-١٩٩٤، مطابع وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٦٢.
٥٦- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، مرجع سابق. ص ٣١٤،٣١٥.
٥٧- المرجع السابق، ص ٣١٥.

٥٨- راجع في هذا الصدد:
- المرجع السابق، ص ٣١٦-٣١٨.
- المجلس الأعلى للجامعات، اللجنة العليا لتطوير الأداء الجامعي (تقرير اللجنة)، مطابع المجلس الأعلى للجامعات، ١٩٩١/٩٠، ص ٦١، ٦٢.
٥٩- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، مرجع سابق، ص ٣١٦،٣١٨.
٦٠- المجلس الأعلى للجامعات، الملامح الرئيسية لتطوير التعليم الجامعي: ١٩٧٣-١٩٩٨، أكتوبر ١٩٩٨.
٦١- راجع في هذا الصدد:
- إسماعيل صبري عبد الله، التعليم العالي: المجانية والتطوير، كراسات إستراتيجية، المجلد السادس، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية الأهرام، القاهرة، ١٩٩٦م، ص ١٠.
- المجلس الأعلى للجامعات، تقرير حول التعليم الجامعي في مصر والرؤية المستقبلية لتطويره، أكتوبر ٢٠٠١، ص ٧٧-٨٧.
٦٢- شاكر محمد فتحي وآخرون، مرجع سابق، ص ٣٣٩-٣٤١.
٦٣- المرجع السابق، ص ٣٤١-٣٤٢.
٦٤- سليمان عبد ربه محمد مبارز، تطوير كليات التربية في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة، مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير في الفترة من ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣م، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، ١٩٩٣م، ص ٣٥٩.
٦٥- محمد طه حنفي، نظم تقويم الطلاب بكليات التربية: دراسة مقارنة بين مصر وإنجلترا، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٤م، ص ٦٨-٦٩.
٦٦- المرجع السابق، ص ٦٩.
٦٧- نبيل سعد خليل، التخطيط لإعداد معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية بسوهاج (جامعة أسيوط)، ١٩٨٩م، ص ١٨٩-١٩٠.
٦٨- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم- نظرة إلى المستقبل، مطابع روز اليوسف الجديدة، القاهرة، ١٩٩٢م، ص ٨١.
٦٩- محمود صالح خالد، مرجع سابق، ص ١٦٧.
٧٠- المرجع السابق، ص ١٦٧.
٧١- محمد بشير محمد حداد، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة- دراسة مقارنة في المملكة العربية السعودية ومصر وإنجلترا، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٦م، ص ١١٦-١١٧.
٧٢- المرجع السابق، ص ١٢٣-١٢٦.
٧٣- راجع في هذا الصدد:
- أحمد الرفاعي بهجت العزيزي، مرجع سابق، ص ١٤٢.
- أحمد حجي، نظام التعليم في مصر (دراسة مقارنة)، دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص ٣٩٧، ٣٩٨.